



PPSS PROGRAMA DE
2299 PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM
SERVIÇO SOCIAL

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PALMAS-TO**

Goiânia
2013



PPSS PROGRAMA DE
2299 PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM
SERVIÇO SOCIAL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PALMAS-TO.**

GIOVANNI BEZERRA DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleusa Bilemjian Ribeiro.

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Nascimento, Giovanni Bezerra do.
N244p O processo de formação do assistente social na modalidade de
educação a distância em Palmas-TO [manuscrito] / Giovanni
Bezerra do Nascimento. – 2013.
135 f.; il. ; graf.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Departamento de Serviço Social, Goiânia, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Eleusa Bilemjian Ribeiro”.

1. Ensino à distância. 2. Serviço social – Estudo e ensino. I.
Título.

CDU: 37.018.43(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

DISSERTAÇÃO do Programa *Stricto Sensu* em Serviço Social defendida e aprovada em 24 de abril de 2013 e aprovada com conceito “A” pela banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Dr(a). Eleusa Bilemjian Ribeiro /PUC Goiás

Membro: Dr(a). Denise Carmen de Andrade Neves / PUC Goiás

Membro Externo : Dr(a). Gláucia Lelis Alves / UFRJ

Suplente : Dr(a). Maria Conceição Padial Machado / PUC Goiás

“Não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino à distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da universidade brasileira. O estímulo ao EaD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais” (IAMAMOTO, 2011, p. 441).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e da coragem, para enfrentar uma formação em uma instituição privada.

Aos meus pais, que tanto dedicaram para criação do décimo primeiro filho e por sua infinita dedicação na formação educacional de todos.

Minha companheira, Dr^a Eleusa Bilemjian Ribeiro, dos últimos anos na produção deste trabalho. Por sua dedicação, compreensão e incentivo para a realização deste estudo, tão instigante.

Meus agradecimentos aos profissionais, discente e docente deste mestrado, pois com suas singelas contribuições este projeto foi sendo concretizado. Meus agradecimentos à banca, por participar na avaliação dessa dissertação, assunto de extrema importância para nossa profissão.

Aos amigos, colegas, que compreenderam a importância deste estudo em meu processo de formação, e também, aos que se distanciaram por optarmos e dedicarmos a investigação científica.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, pela contribuição a este estudo, à UNOPAR por sua participação e fornecimento de informações e dados. Aos que recusaram participar, pois também nos deram argumento para este trabalho.

À minha esposa, por sua inteligência e sabedoria. Ao Pedro Lucas, por sua demonstração de carinho e por entender que “papai esta cursando mestrado”.

Meu irmão, Sebastião, por sua imensa ajuda durante os anos que cursei a graduação e também o mestrado, espero que esta tenha sido a última de tantas dificuldades para se conseguir uma formação. Meu mano Genecy, por me acolher em Goiânia.

A CAPES, pela bolsa PROSUP, elemento essencial à conclusão deste mestrado.

A todos os amigos conquistados durante minha estadia em Goiânia, pela generosidade em estender as mãos e abrir as portas de suas casas para me proporcionar um lar durante minha formação.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	08
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	21
1.1 – Transformação do Direito Social em serviços sociais no Estado neoliberal brasileiro...21	
1.2 – A Mercantilização da Educação no Estado neoliberal.....	37
CAPÍTULO II: O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	47
2.1 – Perspectiva burguesa da educação superior brasileira.....	48
2.2 – Aspectos históricos do processo de formação profissional em Serviço Social e sua relação com a educação a distância.....	58
CAPÍTULO III: EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESTADO DO TOCANTINS.....	73
3.1 – A expansão dos cursos de graduação na modalidade EaD em serviço social no Brasil e em Palmas-TO.....	75
3.2 – Realidade do ensino em serviço social a distância, um estudo da UNOPAR.....	90
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	128

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEAS – Centro de Estudos e Ação Social
CBCISS - Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CENOG – Casa do Estudante do Norte Goiano
DC - Desenvolvimento de Comunidade
ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EaD – Ensino a Distância
FMI - Fundo Monetário Internacional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MT – Ministério do Trabalho
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
OMC – Organização Mundial do Comércio
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SESC – Serviço Social do Comércio
SESI – Serviço Social da Indústria
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCI – Tecnologia de Informação e Comunicação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNIP – Universidade Paulista

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UCMG – Universidade Católica de Minas Gerais

UNIDERP – Universidade Anhanguera

UNITINS – Universidade do Tocantins

CEUCLEAR – Centro Universitário Clarentiano

COC – Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior;

LISTA DE QUADROS E GRAFICOS

Gráfico I:	
Número de matrículas na educação superior entre os cursos presenciais e EaD.....	55
Gráfico II:	
Número de Matrícula por natureza das instituições no ano de 2001.....	56
Gráfico III:	
Cursos de Serviço Social distribuídos segundo natureza jurídica.....	80
Gráfico IV:	
Percentual de polos por Região.....	83
Gráfico V:	
Demonstrativo da idade dos graduandos da UNOPAR entrevistados.....	87
Gráfico VI:	
Estado Civil dos Graduandos dos graduandos da UNOPAR entrevistados.....	88
Gráfico VII:	
Situação de Trabalho dos graduandos da UNOPAR entrevistados.....	88
Gráfico VIII:	
Graduandos da UNOPAR entrevistados que têm filhos.....	89
Gráfico IX:	
Período de Graduação dos entrevistados da UNOPAR.....	90
Quadro I:	
Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010.....	56
Quadro II:	
Participação do setor privado na totalidade das IES no Brasil e a oferta de vagas.....	79
Quadro III:	
Cursos de Serviço Social distribuídos segundo natureza jurídica e organização acadêmica.....	80
Quadro IV:	
Vagas nos cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino nos anos de 2003 a 2008.....	81
Quadro V:	
Número de polos de ensino à distância no Brasil.....	81
Quadro VI:	
Número de instituições por capital.....	82
Quadro VII:	
Número de instituições que ministram cursos de Serviço Social EaD nas cidades tocantinenses.....	85
Quadro VIII:	
Renda familiar em reais dos graduandos em serviço social participante da pesquisa.....	86

RESUMO

A presente dissertação trata do processo de formação do assistente social pela modalidade de educação à distância no município de Palmas-TO. Seu objetivo é identificar o crescimento da EaD no Brasil e no Tocantins, assim como a metodologia de ensino desenvolvida, investigando os limites de sua adequação às Diretrizes Curriculares. A privatização das políticas sociais no Estado burguês é um fator típico da realidade que vem enfrentando a educação superior brasileira, especialmente, quando se adere aos ditames da mercantilização, deixando a livre iniciativa do mercado para prover esta metodologia de ensino. Isso é percebido, principalmente, no curso de serviço social, que ao longo de sua história se firmou em uma formação voltada para atender às necessidades da classe trabalhadora, contribuindo com sua emancipação. O problema da qualidade do ensino prestado pelos cursos na modalidade EaD é percebido com ênfase, no crescente número de instituições de educação a distância, que em sua maioria, está ligado a faculdades isoladas, nas quais não há articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso indica o descompromisso de determinadas instituições em atender ao disposto nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Por sua natureza jurídica, o propósito da EaD é vender uma mercadoria educacional, sem o compromisso com a qualidade do serviço prestado, o que concorre para a ampliação do exército de reserva profissional, a serviço do mercado.

Palavras-chave: Educação, Educação a Distância, Diretrizes Curriculares, Estado e Serviço Social.

ABSTRACT

This dissertation deals with the process of formation of the Social Worker through the modality of distance education in the city of Palmas-TO, whose purpose is to identify the growth of distance education in Brazil and Tocantins, as well as teaching methodology developed, investigating the limits of its suitability for Curriculum Guidelines. The privatization of social policies in the bourgeois state is a typical factor of reality that is facing the Brazilian higher education, especially when adhered to the dictates of mercantilism, leaving the free market initiative to provide this teaching methodology. This is noticed mainly in the course of social service, which throughout his history has established himself in a training geared to meet the needs of the working class, contributing to their emancipation. The problem of quality of education offered by distance education courses is perceived with emphasis on the growing number of distance education institutions, which mostly are connected to isolated schools, where there is no linkage between education, research and extension. This indicates a lack of commitment from certain institutions to meet the requirements of the Curriculum Guidelines for Social Work courses. By its legal nature, the purpose of distance learning education is a commodity to sell, without the commitment to quality of service, which contributes to the expansion of the reserve army of professional service to the market.

Key words: Education, Distance Education, Curriculum Guidelines, State and Social Service.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação sempre foi dividida em dois projetos. O primeiro para atender a classe trabalhadora, de forma fragmentada, precarizada, priorizando a educação técnica. O segundo, para uma minoria elitizada, que sempre estudou nas melhores universidades, com uma formação intelectual adquirida nos melhores cursos superiores. Estes dois projetos, tendencialmente contribuiriam para uma divisão de saberes: de um lado, o saber da classe pauperizada, formada somente para o trabalho técnico e de outro, o da elite voltado para o trabalho intelectual.

Esta divisão tem influenciado a criação de uma modalidade de ensino que venha a atender uma demanda necessária ao capital. A educação à distância (EaD), inscrita nesta relação, é uma modalidade de ensino própria da sociedade contemporânea que objetiva “romper” barreiras entre o ensino presencial e seu acesso pelos sujeitos, sobretudo residem em regiões que, dificilmente, contam com o ensino presencial. Com os avanços tecnológicos, a educação à distância passa a compor o conjunto das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No entanto, é necessário compreender dialeticamente esta modalidade de ensino/aprendizagem, sobretudo por ela estar inserida nos cursos de Serviço Social, em uma sociedade capitalista, portanto contraditória, em que a educação se propõe à formação de sujeitos críticos, criativos e propositivos, com autonomia intelectual e capacidade para a superação da alienação. Entretanto, a EaD, expressa uma realidade na qual a educação atende aos interesses e necessidades do mercado, preocupada em formar indivíduos com capacidade técnica, configurado também em uma mercadoria. É uma realidade mercadológica altamente lucrativa para o capital, sobretudo, por falta de primazia do Estado na promoção do direito social à educação.

Com a expansão deste mercado/mercadoria, para o qual há “produtor” e consumidor, a comercialização da educação vem enraizada de contradições, sobretudo, no aumento estatístico de pessoas com nível superior no país. Neste caso, com a bandeira da facilidade de conciliação com o trabalho, as obrigações domésticas e familiares, uma vez que as pessoas não precisam sair de seu município para fazer um curso superior, cujo tempo de permanência em sala de aula, depende da autonomia do aluno na administração dos seus estudos. Assim, a mercadoria educação é vendida com este *marketing*, como solução para o baixo índice da população com nível superior. Seja em Estados bem desenvolvidos, ou em

desenvolvimento, como é o caso do Estado do Tocantins que, nos últimos tempos, tem tido um grande investimento de instituições privadas na abertura de polos de educação à distância em diversos municípios.

A LDB (BRASIL, 1996) é a base legal para a sustentação deste mercado educacional, por sua flexibilidade, em detrimento de uma educação presencial. Em 19 de dezembro de 2005, foi publicado Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que veio institucionalizar e regulamentar o Artigo 80 da LDB, que trata especificamente da educação à distância no Brasil. No Ministério da Educação, criou-se a Secretaria de Educação à Distância, em que pode se observar a prevalência de cursos superiores na modalidade EaD nas áreas de humanas e de ciências sociais aplicadas, dentre eles, Serviço Social, Pedagogia, Letras, Ciências Contábeis (BRASIL, 2012) os quais são procurados pelo mercado da educação principalmente por não necessitarem de grandes investimentos e também dispõem de uma grande aceitação no mercado educacional (IAMAMOTO, 2011).

Não diferente da realidade brasileira, o Estado do Tocantins também viu crescer a metodologia de ensino à distância no curso de serviço social. O marco inicial foi com a Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), que, no entanto, em razão de sua natureza jurídica, instituição pública estadual, foi descredenciado pelo MEC pela PRDC/PRTO nº 02 (BRASIL, 2009). O referido decreto só veio afirmar que o descredenciamento da UNITINS se deu pelo fato de uma instituição pública oferecer curso com natureza privada, uma vez que a mesma deveria proporcionar cursos gratuitos. A instituição, por sua vez, encerrou o curso ao apreender que não havia viabilidade econômica, reafirmando que de fato a mercantilização da educação está presente na educação superior. Entretanto, polos de outras instituições foram se instalando no Estado.

O crescimento da educação superior na modalidade à distância, o descredenciamento da UNITINS, bem como e a experiência profissional como Tutor de Sala em uma Instituição que utiliza a metodologia EaD, foram elementos que contribuíram para a realização desta pesquisa, cujo problema trata da formação profissional dos assistentes sociais na graduação, nos Cursos de Serviço Social à Distância (EaD), na cidade de Palmas – TO, frente às propostas das Diretrizes Curriculares. Teve objetivo geral identificar se o sistema de educação à distância, em Palmas-TO proporciona qualidade na formação profissional aos graduandos em Serviço Social de acordo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), nas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativo. O objetivo geral foi detalhado em dois objetivos específicos, os quais são descritos a seguir: analisar se a metodologia, estrutura pedagógica e materiais didáticos utilizados na graduação à distância

em Serviço Social em Palmas-TO, propicia qualidade ao processo de ensino/aprendizagem; investigar se o processo de formação profissional do graduando em serviço social no sistema de ensino à distância em Palmas-TO atende ao disposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996).

A hipótese desta pesquisa partiu do pressuposto de que os profissionais supervisores dos discentes não dispõem de qualificação necessária e/ou ideal para tal finalidade, em razão das aulas serem ministradas uma vez por semana, o que contribui para a ineficiência do processo de formação; a instituição de ensino não promove seminários, debates, congressos, pesquisas, de forma a incentivar os graduandos ao estudo e a pesquisa na formação profissional, articulando-se com os objetivos e o direcionamento teórico da investigação para posteriormente indicarmos que, de fato, esta método de ensino não atende aos princípios defendidos pela formação profissional.

Para tal estudo, poderia ser adotado qualquer corrente teórica na análise do objeto em questão. No entanto, o positivismo, o funcionalismo, ou a teoria compreensiva, não possibilitam a compreensão na perspectiva da totalidade necessária à análise de educação superior brasileira, a dimensão de sua privatização e a sustentação da educação à distância no Brasil. O materialismo histórico dialético nos fornece uma compreensão que possibilita observar e decifrar o objeto em sua essência e suas contradições.

Esta pesquisa se fundamenta na análise da produção do conhecimento na sociedade burguesa, com enfoque na educação à distância em Serviço Social em Palmas – TO. Para tal, fez-se necessário apreender as contradições que estão postas, seja na produção do conhecimento ou na sua apropriação enquanto mercadoria. Para tanto a investigação amparou-se em fontes primárias, ou seja, no próprio Marx, em Gramsci e outros autores que possibilitaram desenvolver uma análise crítica do papel do Estado e das diversas contradições oriundas da realidade capitalista: Netto, Yamamoto, Mészáros, e outros.

No desenvolvimento do presente estudo, fez-se necessário a definição de algumas categorias de análise, dentre elas: Estado, Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) e Educação à Distância. Tais categorias proporcionaram a fundamentação necessária ao estudo da educação na modalidade à distância em Serviço Social, que se inscreve em uma realidade contraditória, sempre combatida pelos profissionais, aliada à busca da não fragmentação uma vez que, na atual conjuntura do EaD, reproduz-se na formação profissional do Assistente Social.

A partir de a concepção de Estado, pode-se entender a realidade posta nas relações de mercado. Marx não define um conceito de Estado, sua preocupação ocorre com maior

ênfase, em entender como se organiza e a serviço de quem está organizado (SOARES, 2000). No entanto, para este autor, o Estado é um comitê a serviço da ordem burguesa, pois “não é mais do que a forma de organização que os burgueses adotam, tanto para garantir reciprocamente a sua propriedade e a de seus interesses, tanto em seu interior como externamente” (MARX e ENGELS, 2005, p. 98). Com o advento da sociedade burguesa, o Estado é “adotado” pela classe detentora dos meios de dominação enquanto força capaz de ampliar e manter seus interesses, assim como firmar seu domínio econômico.

É nesta realidade burguesa que as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) vêm imprimindo uma nova dinâmica para a formação profissional. De forma contraditória, acata de um lado as necessidades de uma formação profissional direcionada a atender a classe trabalhadora, de outro, faz a mediação com o capital, por ser o seu principal empregador. Entretanto, a nova proposta para a formação profissional estabelece “um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade” (ABEPSS, 1996, p. 04), assumindo, dessa forma, uma concepção articulada com o mercado de trabalho, sem perder de vista a centralidade da profissão.

A Educação à distância é apreendida enquanto ferramenta utilizada pelos atuais empresários da educação, que tende à adequar as condições da classe trabalhadora com a formação profissional, segundo a lógica do capital. A EaD é apreendida como “modalidade flexível de educação, aos quais professores e alunos se envolvem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas digitais” (BELLONI, 2003, p. 26). Estas se tornam ferramentas dos novos tempos para a educação superior, sofrendo, principalmente, críticas pelo distanciamento físico entre alunos e professores, as quais se estendem, sobretudo, para a dimensão de ensino, perdendo a dinamicidade da articulação com a pesquisa e a extensão.

Nesta investigação, a pesquisa foi desenvolvida por amostragem qualitativa, por meio de estudo de caso, com o propósito de entender a formação profissional dos assistentes sociais, desenvolvida pela modalidade à distância na cidade de Palmas-TO. Buscou-se saber se esse processo de formação acolhe às normativas das Diretrizes Curriculares. Para tanto, foram localizados na Capital do Estado um total de 6 (seis) instituições que ofertam o curso nesta modalidade EaD, citadas a seguir: Universidade Anhanguera – UNIDERP; Universidade Norte do Paraná – UNOPAR; Universidade Paulista

– UNIP; Centro Universitário Clarentiano – CEUCLEAR; Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior – COC; Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Destas, optou-se num primeiro momento, por realizar o estudo dos projetos pedagógicos, pela ULBRA, uma vez que proporciona ensino presencial e EaD; UNIP, por sua metodologia interativa e UNOPAR, por ser uma instituição, na qual possui alunos em todos os oito (8) períodos do curso. Excluiu-se a CEUCLEAR por não possuir graduandos matriculados, a UNIP por apresentar apenas um (01) graduando vinculado ao campus de Palmas, residente em outro município; a COC por não dispor de alunos em todos os oito períodos do curso. A ULBRA foi excluída por contar de apenas uma (01) turma que concluiu o curso em novembro de 2012 e, no caso da UNIP, em razão de a mesma conter apenas uma (01) aluna matriculada, e pelo fato da instituição estar inscrita na metodologia interativa o curso não necessita de que o graduando tenha aulas semanais presenciais, no caso da aluna, a mesma reside em município distante da capital. Destarte, a pesquisa foi realizada apenas na UNOPAR, uma vez que conta com alunos em todos os 8 (oito) períodos, num total de 403 alunos, bem como e por sua tradição na oferta de ensino de serviço social à distância em todo o país.

A metodologia de investigação possibilitou, não somente a coleta de dados quantitativos, mas uma análise qualitativa a partir das informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa de campo: estudantes, supervisores de campo, tutores e coordenadores de curso. Apenas uma instituição, UNOPAR, foi delimitada enquanto campo de pesquisa, devido apresentar atendimento aos critérios de inclusão estabelecidos, tal como o aceite em participar da pesquisa.

Em razão da recusa de outras instituições¹ em participarem da pesquisa, optou-se por realizar a pesquisa com os alunos em campo de Estágio. Assim seria possível, uma vez que o CRESS 25ª Região, conforme Resolução nº 533/2008 (CFESS, 2008) dispõe de competência e autonomia sobre a fiscalização e acompanhamento da execução do estágio, além de os profissionais envolvidos no processo de formação. Tão logo iniciada a pesquisa de campo, a UNOPAR acolheu participar da pesquisa. Para tanto, delimitou-se enquanto sujeitos da pesquisa: 1. Graduandos inseridos nos campos de estágio, cursando entre o 5º e o 8º período, de modo que já dispõem de uma vivência considerável na profissão; 2. Pelos supervisores de estágio de campo, que acompanham grupos de estagiários; 3. Tutor de sala que esteja no mínimo há um ano atuando na área; e, 4. pelo coordenador de Polo.

¹ Para a execução da pesquisa foi realizado um levantamento das instituições cadastradas no Ministério da Educação, site do e-mec.com, no Estado do Tocantins, que detém autorização para ministrarem cursos de Serviço Social na Modalidade EaD em Palmas. Realizando visitas a essas instituições: ULBRA; UNOPAR; UNIP, motivando-as a participarem da pesquisa. Entretanto, diante da recusa das instituições, a pesquisa foi realizada apenas com a UNOPAR.

No último semestre de 2012, a UNOPAR, conteve 150 (cento e cinquenta) alunos inseridos no campo de estágio. No período entre outubro e novembro do referido ano, deu-se a ocorrência da pesquisa *in loco*, um total de 120 estagiários, destes, 31 participaram da pesquisa, entendendo que a participação era livre, por escolha aleatória, a partir do Estágio I, o que alcançou o percentual de, aproximadamente, 20%. Conseqüentemente, os supervisores de campo participantes da pesquisa foram apenas os profissionais envolvidos diretamente na supervisão destes estagiários, que perfizeram um total de 10 (dez), 3 (três) tutores de sala participaram da pesquisa, de um total de 6 (seis) e um (01) coordenador Pedagógico.

A pesquisa considerou apenas dois critérios de inclusão de acadêmicos: estar matriculado e participando de cursos de Serviço Social à distância na cidade de Palmas-To, seja como aluno ou área pedagógica; aceitar/assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido de participação como sujeito na pesquisa.

O instrumento de coleta de dados junto aos graduandos se deu por meio de questionário com questões abertas. Com os demais sujeitos, Tutores de Sala, Supervisor de Campo e Coordenador de Polo, foram realizadas entrevistas gravadas por meio de aparelho eletrônico e posteriormente realizado a transcrição, consentidas por eles previamente. As informações foram agrupadas em categorias de análise, conforme roteiro da pesquisa.

O material contendo as informações coletadas foi utilizado exclusivamente para a dissertação de Mestrado, estando em posse do mestrando, será incinerada após o período de 5 (cinco) anos da data da defesa da dissertação. Os sujeitos da pesquisa não foram identificados pelos nomes, por se tratar de pesquisa objetiva com caráter impessoal. Utilizou-se apenas siglas enumeradas conforme a quantidade de participantes por sequência das entrevistas realizadas, por exemplo: T.S 1, 2, 3 ... (Tutor de Sala), S. C 1, 2, 3... (Supervisor de Campo), C. P. (Coordenador de Polo) e G. 1, 2, 3 ... (Graduando).

A presente dissertação foi dividida em três capítulos, atendendo à complexidade do tema e da linha de discussão proposta. O primeiro capítulo da dissertação, fundamenta-se no estudo da privatização do ensino brasileiro, assim como sobre os mecanismos utilizados pela sociedade burguesa para sua transformação em mercadoria, comercializada pelo mercado. Estas afirmativas resultaram no estudo do Estado burguês, o qual desde a década de 1990 passa a desenvolver políticas de cunho neoliberal, tendo como cerne, o atendimento às necessidades mínimas de segmentos da classe trabalhadora. O Estado brasileiro, apreendido em sua concepção ampliada, incide a desenvolver ações que darão sustentabilidade à política neoliberal, focando sua atenção na garantia de necessidades que o mercado não consegue suprir. Assim, a análise constante neste capítulo resulta da necessidade de, dialeticamente,

alcançar a estrutura do Estado burguês, que a partir da década de 1990 passa a incentivar, e ao mesmo tempo a intensificar a política educacional privatizada, provocando, desse modo, a precarização da educação.

O segundo capítulo tem como prisma o “Serviço Social na educação à distância”, expondo a forma instável da educação superior brasileira, de forma geral e a inserção do Serviço Social nessa modalidade de ensino, principalmente após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), em vigor. Assim, a precarização da educação superior no Brasil é sentida pela adesão do Estado à nova política educacional, que substitui a educação humanística, libertadora, pela educação técnica para atender interesses e necessidades do mercado e não dos sujeitos. Isto é sentido pelo crescente índice de matrículas e de instituições que passam a vender *a mercadoria educação*, principalmente pela metodologia da EaD, resultante da reestruturação produtiva que direciona o Estado a atender as necessidade do mercado em relação à mão de obra qualificada.

Essa realidade repercute na formação profissional do assistente social, que também é absorvido pelo mercado educacional que dispõe de grande aceitação acadêmica, oferecendo uma graduação de baixo custo, pois não demanda grandes investimentos para a formação profissional. Apesar das conquistas históricas na pós-reconceituação, a formação profissional está sendo reduzida em seu projeto ético político, principalmente por sua inserção na modalidade EaD, que tendencialmente, como afirma Iamamoto (2011) reduz as prerrogativas das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996).

Reconhece-se o resultado deste esfacelamento no processo de formação profissional, pela expansão da educação superior na modalidade EaD. Neste sentido, a institucionalização e expansão dos cursos de Serviço Social à distância no Brasil e no Estado do Tocantins, compõem o terceiro capítulo, resultante da pesquisa documental e empírica, as quais possibilitaram entender que de fato a formação profissional em serviço social pela modalidade EaD, uma vez que tem se direcionado para a perda dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), no que se refere ao estágio, aos conteúdos das disciplinas, às atividades de pesquisa e extensão, aos princípios norteadores do Código de Ética Profissional (CFESS, 1993), à Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993) e à fundamentação teórica no marxismo. Assim, este 3º capítulo salienta o descompromisso das instituições que ministram cursos à distância em desenvolver uma política educacional com vistas à formação profissional de qualidade e não somente à formação técnica, cujos sujeitos perdem a capacidade intelectual de análise crítica da realidade social. Os dados da pesquisa realizada *in loco* com profissionais que atuam diretamente com os graduandos: Tutor de Sala,

supervisor de campo, Coordenador de Polo e os próprios graduandos expressam a situação crítica que a graduação em serviço social na modalidade à distância vem enfrentando.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

A abordagem da educação na perspectiva dos direitos sociais torna-se necessária por entender que a educação no Brasil tende à privatização a partir da década de 1960, sendo consolidada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Fundamenta-se em parâmetros neoliberais e assegura uma dimensão legal às inovações por ela introduzidas, dentre elas a Educação à Distância (EaD), mas, a principal mudança² na educação promovida pela LDB (BRASIL, 1996) refere-se à sua vinculação ao mercado, e à defesa da formação para o trabalho.

A análise da temática em questão traz a necessidade de, dialeticamente, situar o modelo de Estado brasileiro a partir da década de 1990, com a adoção do ideário neoliberal, aspecto que será abordado a seguir, enfocando as dimensões que nortearam o Estado brasileiro rumo à privatização dos serviços sociais, dentre eles, a educação.

1.1- Transformação do Direito Social em serviços sociais no Estado neoliberal brasileiro

Em um panorama histórico, a educação superior brasileira, desde sua origem, se firmou em dois projetos de educação: educação enquanto emancipação humana³ e o projeto burguês, conservador de educação⁴.

A “reforma” do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990, de cunho neoliberal, ainda prevalece trazendo uma série de mudanças nos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais, mantendo “no centro da sua dinâmica o protagonismo dos monopólios”

² As mudanças na educação promovidas pela LDB (BRASIL, 1996) referem-se à sua participação para o mercado com o respaldo legal do Estado, haja vista a redução de investimentos na área social. Assim, acentuou-se a expansão da modalidade EaD no Brasil, educação tecnológica, criação de centros educacionais, entre outras modalidades que tem cooperado para a precarização da educação superior brasileira.

³ O projeto da emancipação humana trata da substituição do homem individual pelo homem coletivo. Esta prerrogativa requer uma sociedade diferente da burguesa, na qual as relações sociais são comuns a todos, sem distinção, ou seja, uma sociedade comum. Entretanto, “falar de emancipação é falar de liberdade” (TONET, S/D, p. 107), e esta liberdade, na perspectiva marxiana só é possível com a superação da sociedade burguesa. A liberdade, portanto, é externa ao sujeito, isto é, depende da realidade social que está inserida e da organização econômica e política do Estado. Isto significa que a emancipação humana, só pode ocorrer quando os sujeitos superarem sua condição de subalternidade, que ocorre também pela educação, condição de trabalho, levando-o a dispor de certa liberdade que possibilita a construção de sua autonomia. Portanto, a “emancipação humana é uma forma de sociabilidade que tem por característica fundamental o domínio dos homens sobre o processo histórico a direção consciente de sua instituição tem que ser muito mais intensa do que na revolução do capital” (TONET, S/D, p. 98).

⁴ O projeto conservador de sociedade é mais presente na realidade brasileira e, apesar de inserir-se na dimensão dos direitos sociais e das políticas sociais, tendencialmente refere-se à formação para o trabalho, com respaldo legal da LDB (BRASIL, 1996), e mais especificamente, no que refere à educação a distância, o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta o artigo 80 da LDB, no que se refere à legalização da EaD no Brasil. Estas duas normativas dão respaldo legal a privatização da educação brasileira.

(NETTO, 2006, p. 211). Dentre elas destacam-se as mudanças no mundo do trabalho e na educação, em especial na educação superior.

Para apreender a dimensão da educação superior brasileira, a partir de 1990, faz-se necessário, em primeira instância, perceber o sentido geral do Estado burguês que negligencia as políticas sociais. No Brasil elas só foram reconhecidas legalmente, como política pública, com a Constituição de 1988⁵, anteriormente, de forma isolada, eram desenvolvidas ações emergenciais sem uma preocupação com os direitos sociais. Segundo Pereira (2007), as políticas sociais na história do Brasil não atenderam as determinações de emancipação humana, da proteção social básica integral, focando apenas na proteção mínima, transcorrendo áreas isoladas, atendendo tão somente as necessidades mínimas.

Essa realidade remete a uma perspectiva marxiana que demarca, desde o início da ordem burguesa até a contemporaneidade, o Estado como comitê executivo da burguesia. Marx e Engels (1998) já no início de sua produção faziam esta observação, ressaltando que “o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX e ENGELS, 1998, p. 13). Isto tem por princípio situar um dos fatores que concorreram para a consolidação da ordem burguesa, que foi a apropriação do Estado, envolvendo mecanismos legais para sua institucionalização. Netto (2006), apanhando fonte marxiana, identifica que o Estado atende aos interesses da burguesia e, as mudanças ocorridas ao longo da história, são mudanças na conjuntura, visto que expressam novas modalidades de organização, segundo interesses e ideologias próprias da burguesia.

Com a adesão do Estado, a burguesia exerce a dominação, expandindo seu projeto de Estado que assume a identidade de defensora dos direitos burgueses. Assim, o Estado pode ser identificado como “a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período” (MARX e ENGELS, 2005, p. 98), proporcionando a defesa de seus interesses e sustentando sua base de produção e dominação. É neste sentido que o papel do Estado se legitima para atender aos interesses próprios da classe dominante, apesar de apresentar-se enquanto defensor dos interesses comuns, no gerenciamento da relação capital e trabalho.

A ampliação da concepção de Estado a partir de Marx e Engels (2005) pode ser entendida como uma instituição apropriada pelos burgueses para garantir sua existência, utilizando-se da dominação legal de uma classe em prevalência à outra, ocorrendo, então, a

⁵ No Art. 205 da Constituição de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Garantindo, portanto, o direito Humano à educação, entretanto, com a LDB (1996), este direito é absorvido pelo mercado a serem desenvolvidos enquanto mercadoria.

divisão da sociedade: burgueses e proletários, ou seja, os detentores dos meios de produção e os que dispõem apenas de sua força de trabalho para ser vendida.

Para Gramsci (1968, p. 50), o Estado “é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo”, ou seja, uma reafirmação da concepção marxiana de classe. Coutinho (1989, p. 74) afirma que a “função do Estado é precisamente de conservar e reproduzir tal divisão, garantindo assim que os interesses comuns de classe particular se imponham como interesse geral da sociedade”, impregnando na sociedade uma ideologia que não é própria da classe proletária, pois está fora de sua realidade.

Com isto, a burguesia cria condições para estruturar-se, mantendo sua base de dominação, produção material e difusão ideológica. Apesar de seu propósito de manter o equilíbrio entre as classes, o Estado sendo representante dos interesses da burguesia e detendo os meios legais que vão dar sustentabilidade ao projeto capitalista de sociedade. Nesse sentido, o Estado, para manter sua posição, utiliza dos aparelhos privados de hegemonia, principalmente de dominação, dando sustentabilidade a apropriação dos meios de produção, seja material ou imaterial.

Aliada e apoiada pelo Estado, a burguesia apodera-se dos meios burocráticos e legais, numa:

(...) missão educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elabora também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 1968, p. 91).

Este é o projeto que a política de educação tende a criar em uma cultura firmada nos parâmetros burgueses, respaldada pela missão do Estado de estabelecer as condições para a formação de sujeitos que atendam aos interesses da burguesia. Nesse processo, são utilizados os aparelhos privados de hegemonia, que detém o poder e o controle da classe trabalhadora, seja no mundo do trabalho, na produção, reprodução ou no consumo.

Esta determinação organizativa do Estado é formada segundo Gramsci (1978), por um Bloco Histórico, composto pela “estrutura e a superestrutura [...] isto é, um conjunto complexo – contraditório e discordante das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações de produção” (1978, p. 52). É nesta composição que Gramsci (1978) entende que a dimensão do Estado ampliado está amparada na dominação burguesa, principalmente, pelos aparelhos de reprodução ideológicos, como é o caso da escola.

O âmbito da estrutura concentra o conjunto de relações materiais de produção e reprodução da vida social: as forças sociais e o mundo da produção e a base econômica. Na superestrutura, está os elementos da sociedade civil e da política, que dão sustentação a estrutura, isto é, a organização pública e privada. Desta forma, a sociedade civil é “portadora material da figura da hegemonia, como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito” (COUTINHO, 1989, p. 73), dispondo dos aparelhos de difusão da ideologia, vinculados ou não ao Estado: escolas, partidos políticos, igrejas, organizações profissionais, associações políticas, cumprindo a função de organização social que por sua vez é absorvido pela classe dominante a fim de reproduzir seus interesses. Estes aparelhos ideológicos compreendem a difusão de um projeto de sociedade, que está amparado nos princípios burgueses, por isto, a escola é uma instituição primordial a este projeto, sendo que, por um lado, forma sujeitos para o trabalho, por outro, é fonte de lucro para o capital, por deter capacidades técnicas que dão sustentação à produção econômica.

A sociedade política é formada pelo monopólio legal de pressão e violência, identificado nos aparelhos burocráticos, que utilizam a força para controlar as classes subalternas (COUTINHO, 1989), uma vez que, mediante a sociedade política, o Estado utiliza-se da força, domina o poder e reveste a organização estatal em duas classes, protegendo os interesses da classe dominante. Esta organização é revestida de coerção e consenso, ou seja, momento de cooptação da classe trabalhadora e momentos que utilizam da força para manter os princípios da ordem. Esta organização do Estado em Gramsci (1978) tem por princípio desmistificar sua contradição para manter o poder econômico na sociedade.

A teoria de ampliação do Estado é um alargamento em relação ao pensamento de Marx, precisamente, porque Gramsci (1968) se detém do materialismo histórico dialético já identificado por Marx, que não debruçou sua atenção para uma visão de Estado isolado, mas para um Estado que está posto em uma produção material, a fim de provar que as transformações sociais são resultados de as relações humanas no seu modo de produzir a vida social. Ao ampliar a compreensão da instituição estatal, Gramsci parte do marxismo e foca sua análise principalmente nos aparelhos privados de hegemonia, que dão sentido à compreensão de Estado. Por isto, em suas afirmações, o Estado é entendido como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1968, p. 149). É uma organização estatal, de afirmação do projeto burguês, que reafirma a divisão da sociedade em classes. Disto que se origina o não atendimento aos direitos primordiais a todos os homens para que tenham condições de vida digna, sem a transformação dos direitos em serviços, oferecidos como mercadoria.

As mudanças na educação superior brasileira são sentidas, principalmente, no aparelho estatal, que passa a atender às determinações impostas pelo mercado, impactando principalmente, no mercado de trabalho. O modelo burguês de educação aponta para uma ideia de universalidade, contudo, atende projetos distintos, um para a classe trabalhadora e outra para a burguesia (GRAMSCI, 1982), intensificando-se em uma dimensão que atenda estruturalmente ao mercado, ou seja, uma educação mercantilizada. Neste parâmetro, entende-se que a “escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (1982, p. 9), que se por um lado atende ao mercado, por outro, reproduz uma formação específica para a classe trabalhadora, como os cursos tecnológicos, a Educação à Distância (EaD) e outros.

A educação como mecanismo de reprodução do poder se dá quando atende aos princípios do capital, numa dinâmica em que ele exige um mínimo de conhecimento técnico do trabalhador para sua inserção no mercado de trabalho. São condições que encontram legalidade no Estado, estando a serviço de esta reprodução. O crescente mercado de serviços, como é o da educação, tem consumidores pela reprodução da necessidade de qualificação para o trabalho.

A escola, em seu modo orgânico, é uma instituição de formação intelectual, técnica e ideológica. Segundo Gramsci (1982, p. 118), a “escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que compense equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”, estando especializada em contribuir com a formação intelectual sem desvincular do mundo de trabalho. Contudo, as determinações postas pela estrutura burguesa ocorrem para destruição do princípio original da educação, que se transforma em um aparelho privado de hegemonia, induzindo o desenvolvimento deste sistema à formação de sujeitos para o trabalho produtivo.

Entretanto, os aparelhos privados de hegemonia, que salienta o autor, têm por princípio reproduzir a dominação e o controle da classe trabalhadora por meio da repressão e do consenso. Tais aparelhos podem ser identificados no âmbito da “escola, igrejas, sindicatos, organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa, entre outros)” (COUTINHO, 1989, p. 76), que formam o conjunto da sociedade civil. Nesta composição, a burguesia apropria-se de muitas dessas instituições, inclusive da escola, como instrumento de reprodução ideológica.

Se por um lado há um projeto de emancipação, por meio da educação, por outro há um projeto burguês de educação, que tem se destinado a cumprir a função de reprodução apenas do mundo do trabalho e de formar sujeitos para o trabalho manual. Segundo Gramsci

(1968) há duas organizações que compõem a reprodução do poder burguês, “escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes” (GRAMSCI, 1968, p. 145), que esmiúçam o poder de dominação e produção. Assim, a educação contribui para com a reprodução burguesa, perdendo sua dimensão de educação única, ou seja, a formação intelectual para o trabalho, possibilitando que os sujeitos construam condições necessárias a fim de se libertarem das amarras ideológicas, impossibilitando o rompimento com a alienação.

A relação entre cultura e ideologia, que se reflete organicamente na educação, compõe o antagonismo da formação de uma nova cultura, sem “prisões” ao modelo burguês de educação. A “escola humanística”, conforme Gramsci (1982) representa uma instituição que fornece aos indivíduos uma formação cultural desinteressada, isto significa, sem os princípios burgueses. Com as mudanças impregnadas pelo Estado brasileiro relativa aos parâmetros capitalistas do ideário neoliberal, intensificaram-se as escolas profissionalizantes, avigorando, por sua vez, o princípio orgânico desta instituição, sendo estas destinadas a segmentos das “classes instrumentais” e a clássica “classes dominantes e intelectuais” (1982, p. 118).

No Brasil, entende-se que a ordem burguesa esteve sempre amparada e protegida pelo Estado, sentida, primordialmente, a partir do Governo Vargas (1930-1945). A década de 1930, considerada um marco histórico de mudança na economia do país, inicia o desenvolvimento da produção industrial, juntamente à produção agrícola, de forma crescente e gradual. As alternativas varguistas para a superação da crise provocada pela queda da bolsa de Nova York afetou a economia brasileira e mundial, não se sustentaram por muito tempo. A queima do café para manter a estabilidade da economia não conseguiu a superação da crise vivenciada pelo sistema capitalista e impactada no Estado brasileiro.

Anterior à década de 1930, o Estado brasileiro não desenvolvia políticas públicas de proteção social. A atenção do Estado às manifestações da questão social⁶ ocorria de forma repressiva, por força policial. “A proteção social no Brasil não se apoiou nos pilares do pleno emprego, dos serviços sociais universais, nem armou, até hoje, uma rede de proteção impeditiva da queda e da reprodução de estratos sociais majoritários da população na pobreza extrema” (PEREIRA, 2007, p. 125), apesar das diversas prerrogativas constitucionais. Historicamente, o Estado brasileiro se apoiou nos programas sociais focalistas, no

⁶ Por questão social entende-se “as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (IAMAMOTO e CARVALHO, 1998, p. 77).

atendimento às mazelas produzidas pelo capitalismo que interferiam na produção e reprodução das relações sociais.

O Estado, pós a década de 1930, passa a intervir na economia, a fim de controlar e conservar a burguesia industrial que surgia no Estado brasileiro. Passou desse modo, a financiar a industrialização, por meio da compra de equipamentos e implantação de polos industriais (SILVA, 1995), nos setores da indústria que ainda andava prematuramente. Essa realidade teve início no Brasil, desde o primeiro Governo Vargas (1930-1945), intensificou-se no desenvolvimentismo – 50 anos em 5 – de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), com grandes incentivos à industrialização do país. A entrada de produtos industrializados é datada deste período, sobretudo, dos Estados Unidos, cujo *marketing* se dava na praticidade, facilidade, segundo o discurso burguês. As armadilhas do sistema econômico estavam postas, pois se criou a necessidade de determinadas mercadorias, que, apesar de desnecessárias, tornaram-se indispensáveis. Conforme Marx (1985, p. 110), “a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”, subjugando determinados segmentos para o consumo.

A inserção do capital nas economias menos desenvolvidas compõe o projeto de expansão do capital. As periferias capitalistas não estão isoladas, atendem aos requisitos do capital dominante, que detém interesses políticos e econômicos. No Brasil, a revolução burguesa, segundo Fernandes (1987) ocorreu de fora para dentro, pois o capital internacional adentra o país após a depressão de 1929, com a revolução varguista, e na década de 1964 passa a financiar a ditadura militar, estratégia de combate à esquerda que nascia e que poderia estar influenciando e retendo o crescimento capitalista no país. Segundo o autor (1987, p. 294), a “revolução burguesa na periferia capitalista é, por excelência, um fenômeno essencial político, de criação, consolidação e preservação de estruturas de poder predominantemente políticas, submetidas ao controle da burguesia”. Com a dominação política, a burguesia detinha o poder do Estado que, como já discutido, tem a sustentação da economia. No Brasil, tal fator não ocorreu diferente, primeiro adentrou o país como “salvador da pátria”, conseguindo cooptar o Estado para a reprodução e defesa deste projeto.

Se, por um lado, esta dominação dos aparelhos burocráticos de reprodução ideológica tem levado a dominação do Estado sobre a classe subalterna, por outro lado, a dimensão política do Estado ocorre pela administração dos próprios interesses da burguesia. Seja em relação à (re)produção, ou no controle dos conflitos sociais que possam interferir nesta organização, cujas finalidades estão voltadas a manutenção da ordem e acumulação de riqueza. Conforme salienta Netto (2006, p. 26), o “Estado funcional ao capitalismo

monopolista é o ‘comitê executivo’ da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e valorização do capital monopolista”, seja na dimensão da educação, ou no controle das manifestações da questão social, por meio da política social e na contenção das crises que atende aos interesses e reivindicações dos setores populares.

Embora se apresente como defensor dos interesses antagônicos, entretanto, sua estrutura legitima-se na defesa dos interesses da hegemonia burguesa. No entanto, o “Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses adotam, tanto para garantir reciprocamente a sua propriedade e a de seus interesses, tanto em seu interior como externamente” (MARX e ENGELS, 2005, p. 98). Ao apropriar-se do Estado, a burguesia consegue manter seu crescimento e a dominação dos meios de produção. No Brasil, no período da ditadura militar (1964-1985), ocorreu o milagre econômico, que apesar de ter significado um grande crescimento da economia, provocou o empobrecimento da população. Percebe-se que “a política econômica ortodoxa foi parte importante do chamado ‘milagre econômico [...] e, conseqüentemente, responde por parte dos fatores que fizeram avançar a industrialização pesada” (SANTOS, 2012, p. 88). O milagre econômico foi o auge deste regime que atingiu patamares de expansão da economia, necessitando de um mercado consumidor interno. Esta viabilização proporcionou a exportação, porém proporcionou também o crescimento econômico da classe média, que contribuiu para o consumo interno dos bens produzidos. Este período é conhecido também por grandes obras, estratégia de camuflar os conflitos da ditadura, assim como a intensificação de benefícios sociais, em razão de o Estado ditatorial restringir direitos políticos e civis (SANTOS 2012).

O Regime militar ergueu-se na estrutura e reafirmação da ordem burguesa, fortalecendo a industrialização pesada no Brasil, sobretudo, por meio do capital estrangeiro, o grande parceiro deste desenvolvimento que via no Brasil a possibilidade de grandes investimentos. Neste período, o Estado tinha por:

(...) funcionalidade, assegurar a reprodução do desenvolvimento dependente e associado, assumindo, quando intervém diretamente na economia, o papel de repassador de renda para os monopólios, e politicamente mediando os conflitos setoriais e intersetoriais em benefício estratégico das corporações transnacionais na medida em que o capital nativo ou está coordenado com elas ou com elas não pode cumprir (NETTO, 2005, p. 27-28).

A política neoliberal tem por proposta criar condições para o crescimento econômico global, privilegiando a produção e comercialização de mercadorias em detrimento de condições adequadas de trabalho, assegurando direitos sociais focalistas para a classe que

sobrevive da venda de sua força de trabalho, firmando-se enquanto política econômica mundial. O reordenamento deste modelo de economia:

(...) se expressa na supremacia do mercado, como paradigma único, auto-regulador da economia e da sociedade, em suas múltiplas manifestações. O neoliberalismo enfatiza ainda a competitividade e a liberdade de iniciativa individual das atividades econômicas empresariais em contraponto ao *Welfare State* de conteúdo *keynesiano*, que advoga a intervenção do Estado na economia, como indutor do desenvolvimento econômico e social (DEBREY, 2003, p. 35-36).

A intensificação do neoliberalismo em âmbito mundial ocorre, sobretudo, a partir da década de 1970, inicialmente na Inglaterra que imprime condição para as mudanças estruturais mantendo-se forte “em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo” (ANDERSON, 1995, p. 11). Com esta dimensão política, tal modelo econômico se firma no mundo, destruindo, de forma lenta e gradual, os direitos conquistados no pós-guerra.

Nos países periféricos economicamente, a intensificação do projeto neoliberal atinge patamares que, em sua gênese, destrói o poder de mobilização da classe trabalhadora e constrói mecanismos para apropriação de todos os meios de produção, como é o caso do Brasil⁷. Os governos democráticos, posteriores à ditadura militar, reafirmaram a adoção ao ideário neoliberal, promovendo dentre as mudanças decorrentes, a “reforma” do Estado brasileiro, o desmonte das conquistas sociais e a privatização de empresas estatais.

A organização deste sistema de produção é composta por três dimensões que o sustenta: a primeira é o Estado, que detém o aparato legal que dá legitimidade à dominação, cumprindo a função de manter a ordem; a segunda dimensão, o sistema industrial de produção e sua ordem de “necessidades”, suprimindo o mercado na produção de mercadorias capazes de expandir o poder econômico; por último, o mercado, onde a circulação da mercadoria acontece (THERBORN, 1995). São nessas dimensões que o sistema de produção da burguesia se estrutura, legitimando seu poder e reduzindo a visibilidade e a organização da classe trabalhadora, de forma a evitar conflitos e revoltas.

Dessa maneira, o Estado, na contemporaneidade organiza-se política e administrativamente no ideário neoliberal que é uma ampliação do Estado liberal⁸, e se

⁷ Conforme Oliveira (1995, p. 24), foi no período da “ditadura militar que começou o processo da dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupção no mandato democrático de José Sarney” (1985-1990), posteriormente no Governo Collor (1990-1992) se intensificado nos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), tendo continuidade no governo Lula (2003-2006; 2007-2010) intensificando o desmonte do Estado brasileiro.

⁸ O liberalismo se caracterizou pela dominação política e econômica, restringindo direitos aos cidadãos, dando-lhes liberdade apenas condições para vender sua força de trabalho. Ao mercado, a livre concorrência era permitida sem interferência do Estado. Esta doutrina política se caracterizou pela “dominância da sociedade burguesa na Europa Ocidental [...]”. Do ponto de vista político esse conjunto de ideias surge reivindicando a igualdade (perante a lei), a liberdade (do trabalho) e a

fundamenta na redução da intervenção do Estado na área social, deixando livre a concorrência do mercado, intervindo apenas, quando necessário, para evitar momentos de crise (PEREIRA, 2007).

No Brasil, essa realidade é sentida pela redução de investimentos públicos na área social, com prerrogativa para a atuação do mercado e do terceiro setor, com ampla participação da sociedade civil, na execução de “política social”, pois “a lógica que passa a presidir a política social é a da privatização seletiva dos serviços sociais” (IAMAMOTO, 2011, p. 148), com uma série de reformas, dentre elas a LDB (BRASIL, 1996) que reorientou a educação brasileira. Tal modelo foi eminentemente influenciado pelos países capitalistas centrais, principalmente europeus, pois a entrada do Brasil na economia neoliberal firmou-se em razão da exigência posta ao país de se industrializar para superar a ideia colonial (SANTOS 2012).

A década de 1990 é um divisor para se entender a forte influência do modelo neoliberal, que muda estruturalmente as políticas sociais e o conjunto da realidade econômica do Estado. A “reforma” do Estado brasileiro para adequar ao neoliberalismo, é sentida pelo amplo incentivo dos governos, principalmente a partir da década de 1990, que introduziu uma nova dinâmica administrativa. Esta dinâmica é intensificada “no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, que se formou a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira” (SOUZA e FARIA, 2004, p. 927), reduzindo a participação do Estado na economia, que se dava por meio das empresas estatais, contendo os gastos nas áreas sociais, principalmente, saúde e educação.

No governo Itamar Franco (1992-1995) esta reforma se prolongou, mesmo que de forma reduzida, priorizando o Plano Real na pretensão de conter as crises sofridas pela economia brasileira e elevar a economia ao patamar de concorrência com os países desenvolvidos. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 / 1999-2002) o neoliberalismo instalou-se de fato no Brasil, de forma lenta e gradual, atrelado à instabilidade política. Este governo, já no primeiro mandato, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), coordenado pelo então ministro Bresser Pereira, que tinha a função de reorganizar a administração e gestão pública. A redefinição do papel do Estado descentralizava a administração pública redirecionando para a função de “Estado Gerencial”,

universalidade do ser humano. [...]. Em sua dimensão econômica propõe que o mercado se autorregule e, nesse sentido, que a intervenção do Estado seja menor possível, preservando os ‘direitos individuais’ e a livre concorrência” (SANTOS, 2012, p. 267).

contando apenas pela administração e controle dos gastos públicos (SOUZA e FARIAS, 2004).

A proposta do MARE objetivava a redução no papel do Estado, transferindo as políticas sociais para o âmbito da sociedade civil. Pois duas das principais características deste projeto de reforma se davam em: “transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser solicitadas competitivamente no mercado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 42). Esta intencionalidade dava à estrutura estatal regular as políticas sociais, deixando livre no mercado a iniciativa privada, intervindo apenas em momentos de crise econômica. Concentrava-se:

(...) na busca de melhorias da atuação burocrática, pela via da valorização do servidor que integra as chamadas funções exclusivas de Estado e na separação das atividades de regulação das execuções, transferindo a execução, principalmente, para as organizações sociais (SOUZA e CARVALHO, 1999, p. 197).

A “reforma”, portanto, propunha que “os serviços não exclusivos do Estado sejam repassados ao chamado ‘setor público não estatal’, com a criação de organizações sociais, onde os princípios mecanismos de administração gerencial seriam privilegiados, ficando a produção de bens e serviços para o mercado” (SOUZA e CARVALHO, 1999, p. 198); dessa forma, os municípios eram responsáveis pelos demais serviços, possibilitando ao Estado apenas a transferência de recursos. A atualidade destas identificações está no que Marx e Engels (1998) e Gramsci (1968) já identificavam, o direcionamento burguês da instituição estatal, realidade que se intensifica, também, no Brasil com a implantação da política neoliberal, que reduz literalmente a participação do Estado em áreas prioritárias.

A adesão do Brasil ao modelo europeu de economia firmou-se por acordos políticos com a economia internacional, influenciada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e ainda pelo potencial econômico existente no Brasil. Um dos princípios desta reforma refletiu no Plano Nacional da Educação, 2000-2010, aos quais:

Prover, até o final da década, a oferta do ensino superior para, pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de ofertas entre as diferentes regiões do país; estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distancia, utilizando-o inclusive para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (BRASIL, 2000, p. 43)

Portanto, a “reforma” do Estado brasileiro, remete a apreensão de que o país atenderia às determinações do capital mundial, ou seja, “abrir-se ao capital estrangeiro, integrando-se ao sistema econômico mundial” (PEREIRA, 2007, 167).

Ressalta-se que o ideário neoliberal adotado teve e tem implicância na precarização crescente da educação superior. Nos princípios defendido por Gramsci (1982) da Escola Unitária, ou, Escola Única, na qual há a união da formação intelectual com a profissionalizante, ou seja, uma educação para a vida, sem vinculação direta com o mercado produtivo, não sendo concretizado na Itália, tão pouco no Brasil.

Essa realidade, segundo Netto (2006), ocorria/ocorre em razão da necessidade de o Estado atender a determinadas mazelas geradas pelo modo de produção capitalista e intervir diretamente nas relações de produção e na economia. Neste sentido, as políticas sociais atendem à expansão de interesses mercadológicos, pois “tiveram a sua trajetória em grande parte influenciada pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas no plano internacional e pelos impactos reorganizadores dessas mudanças na ordem política interna” (PEREIRA, 2007, p. 125), atendendo a dimensão da privatização dos direitos sociais. Apesar das conquistas oriundas das lutas sociais e promulgadas na Constituição de 1988, a economia neoliberal, conseguiu instrumentalizar as políticas sociais para atender aos seus próprios interesses.

Nessa lógica, o Estado só deve interferir na área social quando o mercado não o conseguir. Conforme Netto (2006, p. 31) “a funcionalidade da política social do Estado burguês no capitalismo monopolista se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho”. Para tanto, as políticas sociais visam intervir nas mazelas da questão social, ou seja, atender aos princípios emergenciais que interferem diretamente na produtividade do capitalismo, atender a expansão e reprodução da ordem burguesa, constituindo-se em um processo produtivo intenso e organizado⁹. A apropriação dos serviços sociais pelo mercado objetiva a redução de gastos públicos na área social, na prestação de serviços de competência do Estado, possibilitando-lhe deixar a oferta de tais serviços à iniciativa privada, como é o caso.

Assim, a educação superior brasileira, ao longo de sua história, deixa de atender aos princípios da emancipação humana, fundamentando-se em uma educação burguesa, constituindo-se nos parâmetros da formação para o mercado. Se na década de 1930, quando as primeiras instituições de educação superior se ampliavam no país possibilitando o

⁹ Um exemplo que pode ser destacado ocorre em relação à “privatização” da educação pública, amparada pela LDB (BRASIL, 1996) que, conforme Debrey (2003), é um instrumento que confirma a reestruturação produtiva, pois concentra a ideia da formação para o trabalho produtivo, em detrimento do princípio educativo defendido por Gramsci (1982), da escola única, ou seja, de formação profissional e intelectual.

atendimento educacional dos filhos dos burgueses no Brasil, hoje, com a influência do ideário neoliberal, afirma Dourado *et. al.* (2003), a instituição superior deve atender aos princípios da formação de sujeitos para as necessidades do mercado. Dessa forma, a educação não atende aos princípios da escola profissionalizante, mas fundamenta-se em uma formação profissional que ainda não se articula com a formação intelectual, pois “só é produtiva a universidade que vincula sua produção as necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação” (DOURADO, *et. al.*, 2003, p. 19), ou seja, perdendo os princípios humanísticos de educação, pois o próprio mercado tem direcionado a produção do conhecimento que só tem funcionalidade quando atende aos interesses de reprodução do capital.

O mercado tem direcionado a produção de serviços para a acumulação de mais valia, o que tem proporcionado mudanças nas políticas sociais, que se efetivam na composição do capital que sobrepõe às dimensões dos direitos, transformando-os em uma fonte de exploração, pois “o pensamento fetichista transforma as relações sociais, baseadas nos elementos materiais da riqueza, em atributos de coisas sociais (mercadorias) e converte a própria relação de produção em uma coisa (dinheiro)” (IAMAMOTO, 2011, p. 48). É nesta dinâmica que o agravamento da questão social se acentua, especificamente, na apropriação da política de educação enquanto uma fonte de produção de capital.

As condições que impulsionaram a economia ocorriam, primordialmente pelo financiamento estatal da área social. A área econômica fornecia subsídios para o crescimento da economia urbana e rural. Os investimentos na área social detinham progressivos investimentos do Estado no “financiamento da reprodução da força de trabalho, alcançando toda a população, se fazia por meio dos gastos sociais” (CHAUÍ, 2006, p. 314). Estas iniciativas tinham como prerrogativa o fortalecimento do mercado e a redução da participação do Estado na área social, que, no entanto, socializaram-se os serviços sociais, e não os lucros.

Chauí (2006) destaca ainda alguns traços da produção capitalista na contemporaneidade: “desemprego [que] passa a ser estrutural” (CHAUÍ, 2006, p. 19), e contribui para a redução da mobilização e organização da classe trabalhadora, assim como “o monetarismo e o capital financeiro tornam-se o coração e o centro nervo do capitalismo” (CHAUÍ, 2006, p. 19), criando uma cadeia em que os países de terceiro mundo, alguns privilegiados pelas instituições financeiras, “a terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços torna-se estrutura”, referendando-se na ampla participação do mercado na venda dos serviços sociais, que antes detinha o caráter público.

No âmbito educacional, a lógica posta para esta realidade é construir uma educação que em suas determinações estejam a serviço do mercado nascendo, portanto, a

“sociedade do conhecimento”. As ciências, a pesquisa, a produção do conhecimento, as novas profissões, estão direcionadas a atender a necessidade do mercado, dinamizando para que a competitividade entre os indivíduos seja fortalecida pelo “mérito”. Pois a

ideologia da competência afirma que os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social, de sorte que a divisão social das classes é sobredeterminada pela divisão entre os especialistas competentes, que mandam, e os demais, incompetentes, que executam ordens ou aceitam os efeitos das ações dos especialistas (CHAUÍ, 2006, p. 323).

Esta lógica concorre para o individualismo, a busca da formação aligeirada, precarização e subalternização da classe trabalhadora, visando o sujeito, adentrar no mercado competitivo. Dessa forma, induzido a transformação do conhecimento em um conhecimento subalterno, vulnerável, diminuindo a capacidade crítica e criativa do sujeito, para se adequar ao mercado produtivo.

A mundialização da economia tem demonstrado o nascimento de novas técnicas produtivas de mais-valia que se ancoram, principalmente na composição, e/ou, unificação de grandes companhias unindo em grandes instituições financeiras, industriais, produtoras de serviços, ou outras. Estas fusões estão amparadas pelos “Estados nacionais sob orientação dos organismos internacionais, porta-vozes do grande capital financeiro e das grandes potências internacionais” (IAMAMOTO, 2011, p. 109). Composto companhias produtoras de mercadoria que se estendem a diversos países, ou seja, instituições sem fronteira, um capital que adentra qualquer território sem restrições estatais. Estas fusões difundem uma redução dos serviços sociais prestados pelo Estado, em consonância com uma política social privatista e focalista, principalmente na área da educação, que incidem em atender aos interesses privados.

A educação superior, principalmente, é um marco deste princípio de polarização das empresas, que apropriadas pela ordem dos monopólios, recebem os reflexos desta privatização, sobretudo, pelos baixos investimentos estatais e pelo amplo incentivo da iniciativa privada para produzir tais serviços. A “desregulamentação, iniciada na esfera financeira, invade paulatinamente o conjunto do mercado de trabalho e todo o tecido social” (IAMAMOTO, 2011, p. 111), reduzindo a educação pública, enquanto direito social, em mercadoria, possibilitando e dando condições estruturais e legais para o mercado gerir este serviço. Neste caso, quanto maior a produção de conhecimento, maior sua interligação ao sistema produtivo, pois os novos modelos de formação, a exemplo o EaD, estão a serviço do

capital, são mercadorias que se valem de novas tecnologias que a dinamizam como mais uma alternativa ao sistema produtivo, próprio do modelo de reestruturação produtiva¹⁰.

Portanto, para a autora, o Estado na lógica do capital financeiro, introduz um freio nos investimentos na área social, sobretudo, pelo amplo apoio do mercado que sinaliza a redução do papel do Estado na área social, devendo focar suas ações para atender e controlar os momentos de crise do mercado financeiro. Tal agravamento tem sido sentido no Brasil, principalmente diante do agravamento das expressões da questão social, quando o Estado passa a se distanciar de seu papel na política de proteção.

Essa realidade remete a uma concordância com Pereira (2007, p. 125) quando afirma que “a proteção social no Brasil não se apoiou nos pilares do pleno emprego, dos serviços sociais universais, nem armou, até hoje, uma rede de proteção impeditiva da queda e da reprodução de estratos sociais majoritários da população na pobreza extrema” (PEREIRA, 2007, p. 125). A proteção social¹¹ brasileira sempre foi enfocada, direcionada por condições ideológicas e econômicas do Estado. Segundo Netto (2006), ela não se amparou no modelo europeu, do Estado de bem estar social, mas em uma proteção social longe de atender aos anseios da classe trabalhadora, dando centralidade apenas ao desenvolvimento do capital.¹²

Isto porque, as:

(...) intervenções públicas típicas e seletivas - próprias dos modelos liberais -; adoção de medidas autoritárias e desmobilizadoras dos conflitos sociais - típicas dos modelos conservadores -; e ainda, estabelecimento de esquemas universais e não contributivos de distribuição de benefícios e serviços - [são] característicos do regime social democrático (PEREIRA, 2007, p. 127).

O discurso da burguesia que alimenta o senso comum afirmando serem imensos os gastos com a proteção social e promovem a dependência dos sujeitos ao Estado e as políticas sociais, impedindo-os de exercer sua autonomia. Nesse sentido, a proteção social não

¹⁰ A reestruturação produtiva é sentida a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, com as mudanças substanciais no modo de produção capitalista e consequentes impactos no mundo do trabalho. Conforme Antunes (1999, p. 71), “foram tão intensas as modificações que se sucederam no processo de trabalho e de produção capitalistas, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho presenciou a mais aguda crise deste século”, afetando a estrutura da produção, até então dependente primordial da força de trabalho, agora utilizada apenas para a manutenção e controle do processo produtivo, passando a máquina a dominar todo o processo de produção. Ainda, conforme o autor (1999), a década de 1980 é marcada por um “grande salto tecnológico, a automação e a robótica invadiram o universo fabril, intensificando-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 1999, p. 71). Com isto, os modelos de produção tradicionais, fordismo e toyotismo, são inovados para dar lugar a uma nova lógica produtiva, que vai interferir, também, na vida do trabalhador, nas relações sociais de trabalho, impactando na educação que precisa se adequar a esta nova realidade, pois o processo produtivo dá lugar a uma nova lógica produtiva, flexibilizada, adequada a nova realidade de produção.

¹¹ A proteção social pode ser entendida como o “conjunto de ações governamentais no campo da chamada proteção social, envolvendo um leque de políticas que fazem frente aos direitos sociais” (IAMAMOTO, 2011, p. 148).

¹² Os programas sociais que se têm na sociedade estão voltados às necessidades do mercado, para controlar os conflitos e desajustes sociais (NETTO, 2006). O autor (2006) cita, como exemplo, o Programa Bolsa Família, que não proporciona atenção às necessidades básicas da população usuária de forma a promover a superação da condição de subalternidade vivenciada pelos indivíduos.

foi exercida à medida que o Estado não assume a primazia em seu cumprimento, sejam em relação aos recursos, intervenções, transferência às instituições da sociedade civil ou à execução de tais serviços. Este modelo de proteção social concentra-se na reavaliação do papel do Estado na provisão dos direitos sociais, amparando-se no provimento de políticas sociais focalistas, seletivas e excludentes, que por sua vez não garantem a emancipação humana, atuando apenas nas mazelas da questão social, junto aos segmentos mais pauperizados.

No capitalismo monopolista, o Estado promove as condições necessárias à expansão deste sistema, cujas “funções políticas [...] imbricam-se organicamente com as suas funções econômicas” (NETTO, 2005, p. 25). Esta dimensão está presente no âmbito da educação, que abre precedente para as escolas técnicas, cursos na modalidade EaD, dentre outros, condições necessárias à formação de profissionais com capacidade interventiva e não propositiva, ou seja, atendendo as dimensões do próprio ideário neoliberal e do mercado.

Nas escritas marxiana, não se encontra discussão sobre política social nas dimensões da compreensão atual. Entretanto, a teoria marxista trata dos direitos da classe trabalhadora na Inglaterra, os primeiros passos para a conquista dos direitos a esse segmento. Como menciona Marx e Engels (2005), para fazer história é preciso suprir as necessidades básicas, “comer, beber, ter moradia” etc., o que deve ser provido pelo Estado, conforme a Constituição Brasileira, em seu “Artigo 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). É na garantia das necessidades básicas, que se inclui o direito à educação. No entanto, o Estado burguês nega os direitos sociais, para reproduzir a ordem vigente e garantir a afirmação do controle da classe burguesa sobre o proletariado, aprimorando a formação de sujeitos para o mercado de trabalho na perspectiva da reestruturação produtiva, em detrimento da garantia de condições básicas de vida da classe trabalhadora.

Neste sistema de produção tais garantias são, cada vez mais, negadas, seja em função do mercado que é abonado pelo Estado, ou pela produção de conhecimentos que favorece apenas a expansão da acumulação. Quando a política é desenvolvida isoladamente, com critérios excludentes, promove a inserção da população na informalidade (TEODORO e DELEGADO, 2003). A exemplo, as políticas de transferência de renda, que ocorrem de forma contraditória: por um lado inclui determinados sujeitos, por outro, os recusa por meio de critérios excludentes. Para assegurar direito, a pessoa não pode ultrapassar uma renda de até ¼ (um quarto) do salário mínimo, por exemplo. Segundo os autores, a “eleição dos grupos mais

pobres em detrimento de outros grupos menos pobres pode inclusive encobrir uma perversa troca de posições entre segmentos sociais menos protegidos” (TEODORO e DELEGADO, 2003, p. 124). Esta guinada da focalização contribui para uma verdadeira exclusão, favorecendo o surgimento de novas expressões da questão social e maior expansão da precarização do trabalho e formação do exército de reserva, contrariando o princípio da universalidade da política social que visa atender a todos os cidadãos que dela necessitarem, como condição de subsidiar a melhoria na qualidade de vida: na educação, saúde, habitação e outros.

Entretanto,

(...) uma razão histórica fundamental para a adoção do princípio da universalização tem relação direta com o objetivo democrático de não discriminar cidadãos no seu acesso a bens e serviços que, por serem públicos, são indivisíveis e deveriam estar à disposição de todos (PEREIRA, 2007, p. 111).

Porém, ela atende de forma isolada a determinados grupos, sobretudo, pela falácia da falta de recursos e pela determinação do Estado burguês, que prioriza apenas mazelas da sociedade que podem interferir na sustentabilidade do mercado.

No próximo item serão abordadas as determinações que levam a transformação da educação da dimensão emancipatória para os princípios de mercadoria, absorvida pelo mercado para expandir e consolidar seu projeto político-ideológico.

1.2 – A Mercantilização da Educação no Estado neoliberal

Com a “reforma” do Estado brasileiro, várias outras reformas ocorreram, dentre elas a da educação, com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Com ela, a educação, o Estado e o mercado moldam as políticas sociais para atenderem as suas necessidades, seja na formação de sujeitos para o trabalho técnico, na venda de uma educação produtiva ou na criação de mecanismos que direcionem os sujeitos para consumir a formação técnica. Estas iniciativas têm contribuído para a perda da dimensão transformadora que a educação dispõe, alcançando patamares que fogem dos propósitos universais, na dimensão indicada por Gramsci (1982) de uma educação libertadora e crítica. A educação superior brasileira volta sua atenção primordialmente às necessidades do mercado produtivo, na preparação de sua força de trabalho.

Assim, as determinações que estão postas pós a reforma da educação (BRASIL, 1996), especialmente no âmbito da educação superior, contribuem para que ela atinja dimensões mercadológicas, ou seja, a educação converte-se em mercadoria que passa a ser

vendida no mercado. Esta prerrogativa está presente na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), art. 209, que diz: “o ensino é livre à iniciativa privada”, devendo, claro, obedecer às normas e legislações vigentes. Na LDB (BRASIL, 1996) este princípio da livre iniciativa do mercado também está presente, pois a referida Lei estabelece os parâmetros gerais para a legalização do sistema educacional e do ensino no país, estando presente a prerrogativa da educação para o mercado, pois a crescente deterioração do ensino público no país, o amplo apoio à iniciativa privada, oriundo de acordos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, tem direcionado para o nascimento de uma educação mercantilizada, sob a prerrogativa de elevar o nível educacional da população brasileira.

A mudança que tem ocorrido no mundo da produção capitalista tem influenciado diretamente o sistema educacional, seja em relação à privatização da educação superior ou ao seu direcionamento na formação de profissionais para atender ao sistema produtivo. Sendo que a “organização monopólica obedeceu a urgência de viabilizar um objetivo primário: o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados” (NETTO, 2006, p. 20), introduzindo, portanto, um amplo crescimento da produção com gastos reduzidos, revestindo também na educação formando sujeitos apenas para o manuseio industrial, perdendo sua capacidade crítica. Na idade dos monopólios, a educação também é apropriada, por deter condições para formação de mão de obra para a funcionalidade do mercado.

Segundo Marx (1985), a produção determina o consumo, assim como o consumo determina a produção. No entanto, o produto só é efetivo quando consumido, caso não, a tendência é a extinção de sua produção, pois o “consumo cria os objetos da produção de uma forma ainda mais objetiva. Sem necessidades não há produção. Mas o consumo reproduz a necessidade” (MARX, 1985, p. 110). O mercado só produz uma mercadoria após criar, os sujeitos que irão consumi-la. Isto também ocorre na dimensão da educação, seja profissionalizante e/ou técnica. Para cada produção, existe um grupo de consumidores que a produção criou. Quando um produto deixa de ser consumido, novos são criados, assim também novos consumidores serão alienados a consumi-los. Esta é a cadeia que dá sustentação ao mercado produtivo e a circulação das mercadorias.

Portanto, a mercadoria é uma criação do capitalismo, que se efetiva na sua circulação e que dá possibilidade para criar outras mercadorias, ou seja, estabelece um valor de troca e um valor de uso no mercado, pois “o valor de uso é diretamente a base material onde se apresenta uma relação econômica determinada, o valor de troca” (MARX, 1985, p. 136). A educação, também ganha esta dimensão, pois seu valor de troca se institucionaliza no mercado quando o capital cria condições para que os usuários façam uso para serem inseridos

no mundo produtivo. O valor de troca de uma mercadoria tem sua expressão na funcionalidade no mercado, ou seja, a quantidade de sujeitos que o procuram, o que se efetiva por refletir um determinado consumo.

Este valor de troca é resultado de um incentivo do Estado burguês que incide na ampliação e valorização da educação privada, tornando-a uma mercadoria com vantajosos retornos, seja em relação à mão de obra qualificada, ou ao crescimento do mercado educacional. Tais incentivos para o setor privado da educação, como afirma Debrey (2003), é resultado de uma:

(...) progressiva privatização da educação em quase todos os níveis, sobretudo no superior, incide em mecanismos como os de parcerias público-privado, terceirização de serviços, bolsas, fundações municipais, apoio de infra-estrutura e implantação das denominadas organizações da sociedade civil (DEBREY, 2003, p. 37).

Gramsci (1982) afirma que o modelo burguês tem direcionado para mudanças nos parâmetros da educação “desinteressada”, permanecendo a educação humanística para a elite dominante, e a técnica para a classe trabalhadora, pois, “a escola profissional destinava-se as classes instrumentais, ao passo que a escola clássica destinava-se a classe dominante e os intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 118). Conforme já afirmado, esta divisão apontada pelo autor se dá no sentido de atender a classe trabalhadora para o trabalho e a classe dominante para a intelectualidade, criando, portanto, escolas isoladas, cujo direcionamento ocorre em forma de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Entretanto, a educação deveria ser de inteira responsabilidade do Estado, pois somente “assim pode envolver todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas” (GRAMSCI, 1982, p. 121). Com a abertura para o mercado de venda do produto – educação – este serviço, perde o sentido de direito social, sendo absorvido enquanto uma mercadoria colocada à venda, que estabelece condições ao capital para acumular mais valia.

A escola, em seu princípio unitário, cumpre a função de transformação do sujeito e da realidade social em que está inserida, pois ela tem a função primordial de “lutar contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ a sua época” (GRAMSCI, 1982, p. 142). O trabalho, as relações sociais, as relações dos homens com outros homens é um processo educativo, pois à medida que transforma a realidade para sua existência, transforma seus níveis de conhecimento, ocorrendo, portanto, um princípio educativo.

Segundo o autor (1982), a transformação da educação em suas dimensões humanísticas, unitária, para uma educação tecnicista e de escolas isoladas para o trabalho, é

sentida principalmente, quando o capital passa a absorver a prestação destes serviços, que segundo Gramsci deveria ser de primazia do Estado, que em seu princípio estatal não tem nem pode ter pretensões mercadológicas. Entretanto, com a adesão do Estado aos interesses da classe detentora dos meios de produção, a exploração da educação como mercadoria é facultada ao mercado que, ao longo dos anos, tem como estratégia a acumulação de capital. Assim, o Estado se coloca no gerenciamento e controle de tais serviços prestados pelo mercado.

Na sociedade burguesa tudo se transforma em mercadoria e, assim fonte de lucro (MARX, 1985), podendo ser observado, de forma mais recente, no caso da educação à distância. A educação é um direito social e, conforme a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), deve garantir a todos uma formação conforme a defendem e propõem Gramsci (1982) e Mészáros (2008). Contudo, a LDB (BRASIL, 1996) trata da educação para o trabalho. Diz o texto da Lei, em seu Artigo 1º § 2º que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E esta educação para o trabalho é prerrogativa primordial utilizada pelo capital para manter a classe trabalhadora subalterna, pois o direcionamento da educação é para uma formação aligeirada, como são os cursos EaD, tecnicista, amparada pela LDB (BRASIL, 1996), o que demonstra a visibilidade da adesão do Estado ao projeto neoliberal.

Em sua essência, o desmonte do Estado impacta na condição de vida da classe trabalhadora, em especial, “as políticas educacionais e os programas de qualificação técnico-científica que oferecem ao capital monopolista, recursos humanos cuja socialização elementar é feita à custa do conjunto da sociedade” (NETTO, 2006, p. 31). Em outras palavras, as políticas sociais, dentre elas a educação, estão amparadas nos princípios do desenvolvimento e a funcionalidade do capital. Segundo Chauí (2006, p. 323), “a nova forma do capital opera por exclusão, tanto no mercado da força de trabalho, no qual o trabalhador é tão descartável quanto o produto”, tornando o processo educativo uma necessidade continua, para que estes trabalhadores se sustentem no mercado de trabalho.

Na sociedade brasileira, a produção material transforma até mesmo as relações sociais em mercadoria e constrói culturas, cuja tendência é colaborar para a extensão do capital, seja na produção ou no consumo. De um lado, o mercado cria o produto e também o sujeito para consumi-lo, de outro, a necessidade que o mercado construiu de absorver, como mão de obra, apenas os trabalhadores com maior qualificação profissional, os consumidores da educação. Nesta lógica, o capital se renova, se estrutura e reestrutura. A classe operária, apodera-se apenas de uma pequena parte da sua força de trabalho depositada, pois não tem condições de acesso a educação pública de qualidade. Recorre aos estabelecimentos de ensino

privados, que oferecem cursos com baixo preço, evitando a venda de sua força de trabalho simplesmente para sobreviver, onde continuam produzindo e também consumindo determinados produtos criados por eles mesmos.

A educação, nestes parâmetros, adentra esta dimensão por duas razões. A primeira, por seu princípio ontológico, ou seja, enquanto formação dos sujeitos para a vida coletiva, desenvolvendo sua capacidade criadora de transformar a natureza e as relações sociais que atendam ao bem comum. O segundo, pelo princípio da reprodução da ordem burguesa e produção de novos sujeitos para o mercado produtivo com capacidades laborativas. Conforme Mészáros (2008) na relação entre a educação e a vida social,

(...) uma formulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Nessas condições, a educação tem o poder transformador, de mudanças culturais, sociais e humanas, e não visa à substituição de regras gerais já existentes que atendem as necessidades da classe trabalhadora, de maneira a reduzir as expressões da questão social decorrente do modo de produção capitalista. Nisto, presencia-se a educação humanística, que pode formar sujeitos para o trabalho com capacidades intelectuais, sem desconstruir sua autonomia intelectual (GRAMSCI, 1982).

A educação não pode estar atrelada ao modelo de produção burguês, mas atender aos princípios da emancipação humana (MASCARENHAS, 2005). Com a privatização no ensino superior e com o direcionamento que a educação tem sido conduzida, é possível observar o seu esfacelamento e sua concorrência num mercado altamente competitivo, haja vista que na cidade de Palmas, no Estado do Tocantins, são 16 (dezesesseis) “universidades”¹³ que oferecem cursos à distância em diferentes áreas do saber. São elas: Centro Universitário Clarentiano (CEULAR); Centro Universitário de Maringá (CESUMAR); Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior (COC); Centro Universitário Internacional (UNINTER); Faculdade Católica de Brasília (UCB); Faculdade AIEC-AIEC/FAAB; Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)¹⁴;

¹³ Tais instituições estão cadastradas no Ministério da Educação para ofertar cursos no Município de Palmas Tocantins, entretanto, não significando que todas dispõem de cursos em funcionamentos, mas estão aptas (BRASIL, 2012).

¹⁴ A ação de suspensão de oferta de curso de Graduação a Distância pela UNITINS se deu em razão de uma instituição de natureza pública realizar a “cobrança de mensalidades pela oferta regular de ensino público ministrado pela UNITINS é uma afronta a Constituição Federal que não pode ser admitida por este Ministério de Educação, em especial por esta Secretaria, que é órgão responsável pela supervisão da educação à distância no País” (BRASIL, 2009). O parecer PRDC/PRTO N° 02, de 19 de fevereiro de 2009, do Ministério Público Federal no Estado de Tocantins, foi favorável a suspensão (BRASIL, 2009). A partir desta medida, a instituição não abriu novas turmas, encerrando a graduação à distância. As reações imediatas da UNITINS se deu em suspender todos os cursos, não ofertando gratuitamente, reafirmando a ideia mercantilizada da educação.

Universidade Anhanguera (UNIDERP); Universidade Anhembi Morumbi (UAM); Universidade de Brasília (UNB); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

Este crescimento quantitativo de instituições educacionais reforça a ideia apresentado por Iamamoto (2011, 433) de que “nos últimos Governos, a política tem sido a de imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando a sua privatização”. Muitas instituições privadas de ensino superior estão migrando para uma educação que ressalta a reestruturação produtiva, ou seja, educação sem os parâmetros tradicionais de ensino, pesquisa e extensão. Tais instituições oferecem cursos primordialmente na área de ciências humanas, exatas e licenciaturas, reforçando a ideia de melhoramento dos custos na produção do conhecimento, atendendo as determinações da reestruturação produtiva, que atende áreas que vão de encontro às necessidades do mercado produtivo.

Esta realidade mostra uma pequena fração do crescimento privado da educação superior. Entretanto, as mudanças necessárias para a educação que se espera devem contribuir para que o poder de prestação destes serviços por parte do mercado não venha substituir o poder do Estado, que dispõe do poder legal para desenvolver a educação pública e gratuita, sendo ele, o Estado, o agente financiador da educação, que, no entanto, tem contribuído para sua privatização. Haja vista que, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Nesse aspecto, a educação humanística proposta por Gramsci (1982) perde sentido na sociedade dos monopólios. São mudanças que atendem aos princípios da educação para transformar e/ou desmistificar a realidade social de suas mais diversas contradições, valendo-se da consciência crítica e criativa dos sujeitos.

Conforme Iamamoto (2011), a educação sofre grandes abalos nos governos neoliberais instalados no Brasil após o fim da ditadura militar, pois, “desde o governo Cardoso, quando o processo de privatização do ensino superior foi acelerado, o empresariado da educação vem recebendo financiamento público” (IAMAMOTO, 2011, p. 436). Este fato tem contribuído para o crescimento da educação privada, que conseqüentemente, sucateia a educação pública. São prerrogativas que, segundo a autora citada (2011), têm contribuído para

a precarização do ensino público, reduzindo a formação apenas no ensino, relegando a pesquisa para os programas de pós-graduação, com baixos financiamentos.

O papel da universidade enquanto instituição social, é substituído pela organização (CHAUÍ, S/D, (b)) que atende à funcionalidade do mercado. Com isto, “a subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública” (IAMAMOTO, 2011, p. 436), reduzindo, assim, as funções da universidade de produtora de conhecimento para uma instituição voltada ao atendimento das necessidades do capital, tornando-se fábrica de conhecimento.

Contudo, a educação é uma ferramenta indispensável utilizada pelo capital para expandir seu projeto ideológico, pois, segundo Brasil (2005, p. 12), o capital “gerou uma cultura da acumulação e a educação em seu sentido e em suas modalidades, pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir ideias e valores que reforçam a reprodução ampliada do capital”. É neste princípio educativo que o capital encontra sustentação, uma vez que ao criar um modelo educacional que forma sujeitos para o trabalho produtivo, exhibe um projeto pedagógico de “emancipação humana”, e, no entanto, apenas legitima o seu próprio crescimento.

A educação com princípios mercadológicos não é um fator típico da contemporaneidade. Segundo Mészáros (2008), vem se estruturando ao longo de décadas. O mercado passa a exercer influência sobre a produção do conhecimento, para construir sua necessidade de modo a adquirir e ampliar o espaço de acumulação de riqueza. A:

(...) educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – na sua totalidade – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa para a gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Neste sentido, fica evidente a afirmação já apresentada, na qual relata que a educação vem sendo moldada ao longo dos anos, a fim de atender às necessidades do mercado, sobretudo, pela educação técnica que não dispõe da dimensão propositiva, crítica e libertadora. Toda sociedade detém um sistema próprio de educação, por conseguinte é ele que determina, em certa medida, a “formação social” dos indivíduos para reproduzir a ordem vigente, visto que o conhecimento é um mecanismo de transformação da realidade social, dos sujeitos, da composição das classes sociais, além do que a educação está inserida em um projeto de sociedade capitalista, intensificando-se constantemente.

O modelo de educação posto para a sociedade brasileira, sobretudo, a partir da “reforma” da educação, é uma modalidade com vistas a atender às necessidades do mercado, de formar sujeitos para manter o sistema de produção, ou seja, gerenciar a máquina produtiva. Uma educação socialista, conforme propõe Mészáros (2008), evidencia uma estratégia de construir uma estrutura social e uma sociedade diferente, nas quais são formados sujeitos livres, capazes de construir sua própria história, que de fato proporcione a emancipação humana. O propósito neste sentido é a constituição de um sistema educacional que o qual de fato atenda às necessidades de seus usuários.

Entretanto, este modelo de educação passa por um conjunto de crises, seja em relação à sua estrutura, ou, em relação ao seu direcionamento educativo. Mészáros (2008) sinaliza que:

(...) a crise atual da educação formal é apenas a ponta do *iceberg*. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva (MÉSZÁROS, 2008, p. 275).

Em razão do direcionamento burguês assumido pelo Estado brasileiro, a educação na maioria das instituições privadas, sofre influência e tem seu direcionamento ligado à formação profissional técnica, sem as dimensões humanísticas e sociais. Nesse sentido, consoante ao autor (2008), a educação tem duas funções, a primeira consiste em atender ao funcionamento da economia capitalista, e a segunda, a formação cujo propósito é garantir o controle político sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2008). Tal realidade da educação brasileira, decorrente da privatização do ensino público, tem perdido sua dimensão de direito social, amparada pelo processo de globalização e pela expansão da tecnologia, favorecido a adoção de uma modalidade de ensino que dispõe de tecnologias totalmente isentas da presença real do professor, trata-se do ensino não presencial.

O mercado oferece um ensino não presencial, que pode ser feito à distância, cujo custo é baixo para a instituição que o disponibiliza, visando uma maior exploração da educação, por parte do mercado. Este fator, no Brasil ocorre, no pós-LDB (BRASIL, 1996), em que a prestação de serviços educacionais é livre ao mercado, desde que esteja aprovado pelo Estado. Isto está em consonância com a globalização, que “impõe os novos mecanismos da redução das funções de Estado e da abertura comercial e financeira da economia” (DEBREY, 2003, p. 32), possibilitando o nascimento de determinadas formas de produção de mercadorias.

Tais iniciativas “incidem em mecanismos como os de parcerias público-privado, terceirização de serviços, bolsas, fundações municipais, apoio de infraestrutura e implementação das denominadas organizações da sociedade civil” (DEBREY, 2003, p. 38). O mercado ampara-se no Estado e na sua ineficiência para prover o bem público da educação de forma privada, diminuindo sua dimensão de direito.

Apesar desse direcionamento mercadológico na educação, há de se afirmar que o direito social à educação ainda prevalece na Constituição de 1988, entretanto, o próprio Estado concorre para a “perda” deste direito e a sociedade civil deixa sua efetividade organizativa, à medida que a competição do mercado busca garantir a sobrevivência de cada sujeito. Neste sentido, Mascarenhas (2005, p. 162) assegura que a “educação não é mercadoria e sim um direito social que deve ser garantido a todos pela oferta de ensino de boa qualidade”. Todavia, as instituições de ensino, sobretudo, na educação superior estão direcionadas a serem eficazes na produção de conhecimentos práticos no mercado produtivo e competitivo, perdendo sua dimensão de formação do sujeito para a vida, princípio este que as universidades públicas, principalmente, são incitadas a aderir.

A educação defendida por Mészáros (2008) é uma educação que se coloca para além do capital, amparada em um sistema que, de fato, concorra à realização dos objetivos primordiais da educação. Entretanto, o modelo cujo se tem alcançado foge de esta determinação, concentrando-se na formação de sujeitos para o mercado, que frequentam cursos aligeirados, muitas vezes sem a possibilidade de opção educacional, visto que sua condição de classe não o permite ter acesso a outro tipo de educação.

Assim, o capital tem instituído uma pedagogia própria que proporciona sustentabilidade ao seu projeto de reprodução. A intencionalidade deste projeto de educação ocorre apenas, no que Brasil (2005, p. 14) chama a atenção, para “educar homens maleáveis, flexíveis, adaptáveis, por meio do trabalho, para produção reprodução contínua do capital”, o homo *faber*, ou seja, homens para a produção manual. Segundo Gramsci (1982, p. 07) não “existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens”. Conquanto, na ótica liberal e neoliberal, os homens são relegados, primordialmente, às funções das fábricas, onde se concentram a classe trabalhadora, já a classe detentora do poder econômico e político cumpre as funções intelectivas.

O mundo do trabalho que antes necessitava de trabalhadores com conteúdos e conhecimentos educacionais para manusear o processo produtivo, hoje, pode-se prever que, necessita apenas de homens com capacidades técnicas para manipular máquinas. O processo

em questão é constituído a partir das mudanças operadas no mundo do trabalho, uma vez que quanto menor o nível de conhecimento do trabalhador, mais baixo será seu salário e ínfimo ainda sua capacidade reivindicatória, pois se sente responsabilizado pela falta de estudo que lhe garantiria melhor qualificação para o trabalho. Assim, o objetivo maior do processo de produção é constituir um novo sujeito, não para as relações sociais e para o convívio humano, todavia para serviços da produção, já que a intenção pode ser:

(...) desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atividades maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalhador profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 1968, p. 397).

A educação à distância, no âmbito da graduação, é uma prova concreta da realidade acima mencionada, porquanto está amparada, prioritariamente, nas dimensões do ensino, distanciando-se da pesquisa e da extensão, o que precariza o trabalho do professor e o próprio sistema de ensino. É como afirma Pereira (2007, p. ??) “políticas pobres para os pobres”.

No capítulo a seguir será tratado a educação superior brasileira e aspectos históricos do processo de formação profissional em Serviço Social. Estas argumentações são necessárias para se entender o direcionamento do Estado em privatizar a educação pública, que por sua vez tem sucateado a estrutura educacional, visto que se perde a construção coletiva de uma classe no que se refere à prevalência de um ensino emancipatório para uma educação mercantilizada. Com isto, conseqüentemente a formação profissional em serviço social, enfatizada nas Diretrizes curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996), vem perdendo seu caráter humanista, para atender a lógica do mercado.

CAPÍTULO II

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A precarização da educação superior no Brasil, por meio da EaD, alcançou diversos cursos superiores, dentre eles o curso de Serviço Social. As primeiras escolas de Serviço Social foram criadas na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, para atender a emergência da sociedade burguesa, centrada na contradição capital – trabalho. A história do Serviço Social no Brasil mostra que sua legitimação e institucionalização como profissão adveio processualmente. Ela se institucionaliza, na década de 1950, pela **Lei 3252 (BRASIL, 1957), no governo de Juscelino Kubistchek de Oliveira.**

Sob a influência da doutrina católica, a atuação dos assistentes sociais era, na perspectiva filantrópica, calcada no voluntarismo e no assistencialismo, período denominado por alguns autores como a protoforma do Serviço Social. Segundo Netto (2006), a profissão pode ser identificada como tal, a partir da inserção do assistente social no mercado, na divisão sócio técnica do trabalho. Assevera o autor que “o serviço social desborda o acervo das suas protoformas ao se desenvolver como produto típico da divisão social (e técnica) do trabalho da ordem monopólica” (NETTO, 2006, p. 79). Nesta lógica, o serviço social não é uma intenção do profissional, contudo representa ações executadas e desenvolvidas nesta lógica. Igualmente, o Serviço Social inseriu-se nesta dinâmica, nos dias atuais tem no projeto ético-político da profissão um direcionamento voltado aos interesses da classe trabalhadora, segundo a corrente teórica marxista que tem, no materialismo histórico dialético as ferramentas necessárias para tal afirmação.

É nesta configuração, que se encontram as condições sócio-históricas para, segundo Iamamoto (2011), a apreensão do processo de formação profissional, que não deve se distanciar do mercado de trabalho e da prática profissional.

Sendo nesta lógica, que as configurações que nortearam e norteiam a formação profissional será abordada neste capítulo, enfocando, sobretudo, as dimensões relativas ao processo de formação, na modalidade de ensino à distância, oriunda da reestruturação produtiva. As argumentações tecidas aqui têm recorte anterior às Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) e passa pela precarização da educação superior, desenvolvida pela EaD.

2.1. Perspectiva Burguesa da educação superior brasileira

A educação superior no Brasil não é fator do Séc. XXI. Em 1808, com a vinda da família real portuguesa, nasciam as primeiras escolas de nível superior no país. Pois:

(...) foram criados os primeiros cursos de educação superior com as escolas médico-cirúrgicas, na Bahia e no Rio de Janeiro e, em nível médio, a Escola de Ciências, Artes e Ofício. Apesar da existência desses primeiros cursos em nível superior, só em 1828 foram criadas no país as primeiras faculdades com os cursos jurídicos em Recife e em São Paulo (CAMPOS, 1940, *apud* RIBEIRO, 2008, p. 57).

Entretanto, apenas em 1920, foi fundada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (CAMPOS, 1940, *apud* RIBEIRO, 2008). A educação era pública e possibilitava, na época, que os estudantes brasileiros tivessem acesso ao ensino superior sem deixar o país, em especial os ligados à famílias da burguesia. A educação superior era destinada à preparação de profissionais para a reprodução do capital, numa perspectiva discriminatória, uma vez que, ela atendia as famílias mais ricas e o ensino profissionalizante aos segmentos menos abastados, os artesãos e suas famílias. Segundo Kuenzer (2002, p. 132), se faz importante refletir a respeito do modo “como a empresa enfrenta a relação entre saber obtido na escola e saber obtido pela experiência no trabalho”. A mesma busca trabalhadores com conhecimento e/ou experiência na área de seu interesse, adquirido no sistema regular de ensino, presencial e de EaD, ou nos cursos profissionalizantes.

As exigências e mudanças no mercado de trabalho rebatem no processo de formação, orientado pela LDB (BRASIL, 1996) e na implantação da rede mundial de computadores, bem como da internet, elementos que asseguram à educação superior *status* mercadológico, pois a intencionalidade é adequar a formação aos interesses do mercado, absorvendo profissionais formados nesta metodologia de ensino que se sustenta nas Tecnologias de Informação e Comunicação TCI(s). Nesse sentido, o processo de constituição do sistema de ensino, perpassa pela estruturação do processo produtivo, com novas ferramentas postas à educação superior e modelos importados da Europa, como é o caso da educação à distância¹⁵.

Ao discutir a modalidade de EaD no Brasil, Preti (*apud* BELLONI, 2003) considera-o ferramenta indispensável utilizada pelo capital para prover a qualificação mais

¹⁵A partir da LDB (BRASIL, 1996) a implantação de Instituições de Ensino Superior privada ampliou-se em todo o país, sem a preocupação com as dimensões da pesquisa e da extensão na formação profissional. Esta nova realidade passa pela otimização dos custos e gastos com a educação, pois o mercado só atua em áreas economicamente viáveis (DEBREY, 2003).

rápida de mão de obra, proporcionando um conhecimento que atende às exigências do mercado, reduzindo de tal modo os gastos sociais com a formação da classe trabalhadora.

Assim, as transformações estão postas no universo da educação superior. De um lado, as instituições se adéquam às exigências do mercado na produção do conhecimento solicitado, de outro, o aditamento dos gastos com a formação superior contribui para a manutenção quantitativa do ensino presencial e a ampliação de outras modalidades de ensino que utilizam as TCI(s).

Com o incentivo do Estado face à privatização dos serviços sociais, conforme discutido no item anterior, o mercado fica livre para vender esta mercadoria, fator que contribui para a redução deste serviço enquanto direito social. Tais implicações têm ocorrido na sociedade a partir da reestruturação produtiva e do processo de globalização, que concorre para que os direitos sociais sejam relegados à mercadoria a serem também explorados pelo mercado¹⁶, tais perspectivas estão presente em vários países de capital periférico, dentre eles o Brasil.

Nesta dinâmica, a nova organização produtiva do capital tem colocado em cheque o ensino presencial, visto que adota a EaD para que “as escolas funcionem como empresas produtoras de serviços educacionais [...] [e] coloquem no mercado seus produtos, obedecendo às regras de controle da qualidade e da produtividade” (PETRI, *apud*, BELLONI, 2003, p. 23). Deste modo, a educação vai adquirindo patamares empresariais, fornecendo força de trabalho “qualificada” para a própria sobrevivência do mercado.

Essa modalidade de ensino à distância, atende aos incentivos internacionais, sobretudo, da Organização Mundial do Comércio (OMC), que tem imposto aos países menos desenvolvidos investimentos para o crescimento do nível educacional da população jovem. A formação superior é direcionada a determinados grupos da sociedade, população jovem na faixa etária entre 18 e 29 anos, e de baixa renda¹⁷. São implicações em que a educação superior, perde sua dimensão primordialmente pública e presencial, para se intensificar como alternativa viável, em curto prazo no atendimento às determinações internacionais e ao aumento do lucro dos empresários da educação.

¹⁶ A exemplo os planos de saúde, os cursos modalidade EaD, a precarização do ensino público e a expansão da educação privada.

¹⁷ A faixa etária entre 18 e 29 anos representa a população economicamente ativa. A exigência da OMC ocorre em razão de acordos firmados entre o Estado brasileiro e o Banco Mundial, “as universidades são pressionadas a aderirem as exigências de um perfil multifuncional nos cursos de graduação, além de se moldarem aos programas do governo e se adaptarem ao ensino à distância” (CARVALHO, 2009, p. 44). Este perfil concretiza um direcionamento às instituições de ensino superior que tem-se firmado, não como produtora de conhecimento, mas de sujeitos com capacidade produtiva, segundo o interesse do mercado.

Conforme Chauí (S/D(a), p. 03) as implicações da “reforma” do Estado interferem na dinamicidade da educação superior, assim como em outros serviços. A funcionalidade, então, é atender as exigências do modelo burguês de produção na política social, aderindo a um padrão que tem apenas intervenções focalizadas e precárias. Assim, o direito à educação é negado de forma indireta, quando o Estado deixa de prover de forma estrutural, a educação como direito de todos, uma educação presencial e de qualidade, pois ela “não é vista como um direito de todos, mas como um direito dos ricos e uma benemerência para os pobres” (CHAUI, S/D(a), p. 05). Essa realidade contribui para a deterioração da educação pública, e seu sucateamento que, de direito passa a dimensão de serviço, podendo ser oferecido por qualquer instituição privada que tenha poder legal.

A autora (S/D(a), p. 7) traz a discussão sobre a universidade operacional e funcional, mostrando que “a passagem da universidade da condição de instituição à de organização” insere-se na mudança que a sociedade burguesa tem evidenciado, centralizando a universidade aos princípios de produção de mercadoria, ou, ciência para a produtividade burguesa. Nesta lógica, a universidade funcional “estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho” (CHAUI, S/D(a), p. 07), atendendo ao mercado que necessitava de uma força de trabalho qualificada em tempo ágil. No entanto, a “universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos” (CHAUI, S/D(a), p. 07), dispõe de certa autonomia administrativa, funcionando como uma espécie de micro cidades dentro de um campo universitário, em suas mais variadas fontes do conhecimento, que segundo a autora (S/D(a)), é uma autonomia que pode transformar-se em ruínas, por entender que a função do conhecimento é sua utilidade social, que não se prende aos muros restritos das instituições, que diminuem o tempo de formação requerendo uma maior operacionalidade do ensino.

Esta compreensão de universidade, produtora de conhecimentos técnicos, perde sua dimensão crítica e sua representatividade social para, conforme Carvalho (2009, p. 36) adquirir a função de “transmissora do conhecimento a uma pequena parcela de privilegiados, assumir uma nova configuração de produção e reprodução do conhecimento”. Ela expande sua dimensão política e significativa na sociedade moderna, aderindo à dimensão da reestruturação produtiva, em razão da nova opção político-administrativa assumida pelo Estado¹⁸.

¹⁸ É o mesmo modelo da organização empresarial, em que o gestor administra a escola da mesma forma que administra sua loja, ou sua empresa, utilizando os mesmos parâmetros.

O discurso sobre a educação pode ser considerado *a chave que abre a porta do futuro*, cria possibilidades de transformar as condições objetivas da sociedade, está presente e enraizado na sociedade. Entretanto, a educação como emancipação humana, atende a segmentos da burguesia, os quais dispõem de condições financeiras suficientes para ingressar seus filhos nas melhores universidades públicas e/ou nas melhores instituições de ensino privado. A educação considerada precária destina-se às pessoas de baixa renda, seja no ensino básico, ou universitário.

Conforme Carvalho (2009), os serviços básicos prestados pelo Estado perdem sua dimensão prioritária, ganhando *status* o crescimento e expansão do mercado, uma vez que é liberado a ele a provisão de serviços sociais. Diante disto, as novas TIC(s) são utilizadas não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como substituição da educação presencial, amparada pelo discurso da dinamicidade, praticidade, baixo custo com a produção do conhecimento e democratização do acesso à educação superior, que representa, de fato, a privatização de direitos (CARVALHO, 2009). Esta realidade tem demonstrado o que foi considerado no capítulo anterior, à privatização do ensino em detrimento de uma racionalidade burguesa, que legitima áreas do saber ao seu próprio desenvolvimento.

A opção das instituições educacionais que oferecem cursos à distância, pela área das ciências humanas e sociais aplicadas, se dá em razão do baixo investimento que esta formação exige, destarte, não dependem de laboratórios, salas especiais, turmas pequenas, e outros. Desta forma, torna-se resultado da reorganização do capital por melhorias em sua produtividade, adequando-se às inovações tecnológicas para produzir conhecimento, atendendo à dinâmica de incentivar a produtividade a baixo custo. Com isto, o curso de Serviço Social, como outros, é um campo fértil para ser explorado por este mercado, por não necessitar de laboratório, bem como outros quesitos acima descritos, além de apresentar uma boa aceitação, principalmente, da classe trabalhadora que busca formação superior (CARVALHO, 2009).

Reitera-se a afirmação de Belloni (2003, p. 61), de que a “educação não é um sistema de máquinas de comunicar informação, ou de simplesmente transmitir conhecimento”. Evidentemente, o uso de novas tecnologias pode possibilitar o desempenho do método de ensino/aprendizagem de forma a utilizá-lo como ferramenta pedagógica sem, no entanto, substituir o modelo presencial. Esse padrão de mudanças tecnológicas, nos cursos que utilizam a modalidade EaD, interfere substancialmente no campo do conhecimento, podendo ser aderido pelas instituições que ministram cursos presenciais, de forma conjunta, sem substituir o modelo já existente. De toda forma, a autoaprendizagem, conforme prevê o

modelo de educação à distância, em um país que alcança os piores índices de desenvolvimento na educação básica, cujo analfabetismo funcional é um dos grandes problemas a ser enfrentado pelo Estado, possibilita visualizar a ineficiência neste modelo educacional.

Faz-se necessário reavaliar essa modalidade de ensino e acompanhar a atuação profissional de seus graduados, pois, “embora estas técnicas ainda não tenham demonstrado toda sua eficácia pedagógica, elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens” (BELLONI, 2003, p. 75). Neste sentido, a ferramenta tecnológica exclui, em parte, o desempenho do professor na relação com os alunos e facilita o uso do “modismo” tecnológico como ferramenta atrativa para o aprendizado.

As novas exigências do mercado produtivo, no capitalismo monopolista, têm influenciado na estruturação do ensino superior, sobretudo, pela globalização e pelas transformações na produção de mercadorias, que têm exigido profissionais com maior capacidade, leia-se conhecimento tecnológico. Segundo Dourado *et al* (2003) nesta nova lógica da produção capitalista, com a reestruturação produtiva¹⁹, firma-se outra dimensão na produção do conhecimento. A universidade passa a dimensão de produtora de tecnologia e de mão de obra técnica e intelectual para atender as necessidades do mercado. Nesta dimensão, ressaltam os autores (2003, p. 19), “compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que são colocadas a serviço do capital produtivo”, direcionamento que se firma nas instituições produtoras de conhecimento que aderem a essa dimensão - produzir sujeitos com capacidade técnica segundo a necessidade exclusiva do mercado.

Dentre as dimensões postas pela “reforma” do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, Dourado, *et. al.* (2003) mencionam alguns elementos para o debate, em âmbito internacional, referindo-se a nova universidade, dentre eles serão aqui destacados apenas dois: o primeiro que se refere a “ampliação da demanda e a expansão e interiorização da educação superior”; e o segundo, como o “lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação” (DOURADO, *et. al.* 2003, p. 21). Estes dois elementos estão inter-relacionados, pois o rompimento de barreiras territoriais entre a universidade e os municípios do país, na proposta de interiorização, tem levado ao sucateamento da instituição de educação superior pública, porquanto se observa que, nos

¹⁹Tal categoria pode ser apreendida como a reorganização do mercado em adequar-se as novas dimensões tecnológicas e dinamiza a produção de mercadorias. Santos (2012, p. 270) define a reestruturação produtiva como mecanismo adotado pelos “capitalistas para reorganizar os processos produtivos tentando aumentar a margem de lucro. São medidas como investimentos em tecnologia que aceleram a produção; demissões e contratações que variam de acordo com a demanda do produto no mercado, entre outras”. Ou seja, é a reorganização do sistema produtivo para reduzir os custos com a produção de mercadoria, seja por meio da redução de postos de trabalho ou pela redução do custo com a produção.

municípios, o modelo de educação superior em maior parte implantado é a EaD, oferecido por instituições privadas, em regiões cuja renda média per capita não passa de R\$ 120,00 (cento e vinte). São cursos fragilizados, nem sempre contam com estrutura física, pedagógica, profissional e apresentam grandes problemas em relação ao estágio.

O investimento oriundo da mercantilização da educação tem demonstrado que a comercialização do ensino é adequada à realidade social de cada região, estando compatível até mesmo com a renda per capita da população local. Afirmam os autores acima mencionados (2003, p. 22) que o “campo universitário caracteriza-se, atualmente, como um campo em estado de tensão e em processo de ebulição, diante das múltiplas determinações e conflitos presentes na reestruturação da educação superior”, podendo neste sentido, alterar estruturalmente a lógica da universidade pública brasileira.

A EaD, implantada neste período – pós década de 1990 -, foi um verdadeiro sucateamento da autonomia intelectual das universidades e sua adequação à educação privada, substituindo a educação para a vida pela educação para o mercado. No “ensino superior, a introdução da ‘lógica empresarial’, conduzido a vida acadêmica a um patamar antes desconhecido de burocratização, teve por efeito uma racionalização segmentar que derivou irracionalidade global” (NETTO, 2005, p. 62). É uma dinamização do ensino que passou pela educação básica e média, alcançando o nível superior, afirma o autor (2005). Foi uma estratégia de redirecionar o ensino superior com a ideia de evitar qualquer manifestação dos movimentos estudantis contra a ditadura militar, visando inserir uma nova formação superior no país, orientada pela Reforma Universitária (BRASIL, 1968), que atenderia aos anseios da então industrialização existente no Estado brasileiro. Hoje, segundo Netto (2005), o Estado monopolista “transformou, pela primeira vez na história brasileira, o ensino superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis – a educação superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num ‘grande negócio’” (NETTO, 2005, p. 62).

Ao legitimar a universidade e o ensino no país, tanto no pós década de 1930 como no pós 1964, quando dois períodos ditatoriais foram implantados, se viu nascer uma instituição de educação superior opaca, sem autonomia intelectual, produzindo conhecimentos para a ordem dos monopólios. Mészáros (2008, p. 95) indica como papel fundamental da educação, a proposta socialista, que “só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social”, modificando a realidade existente e conservando projetos emancipatórios.

Numa perspectiva histórica, o sucateamento da universidade pública no Brasil, agravou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a influência do ideário neoliberal.

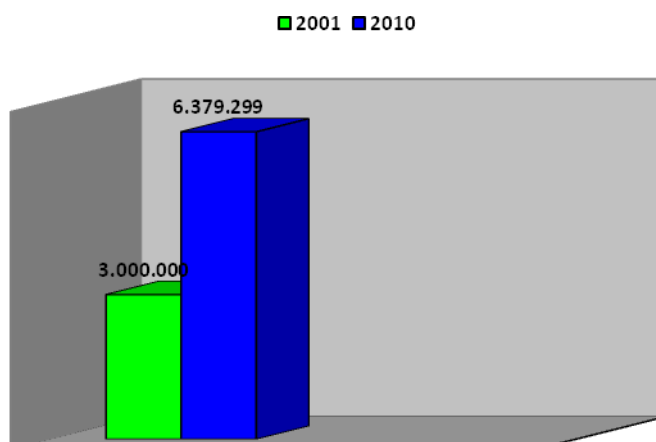
Pois o “resultado de oito anos desse governo foi a expansão acelerada do sistema, levando as IES privadas a responderem por mais de 70% das matrículas” (DOURADO, *et. al.* 2003, p. 24), contribuindo para a condução da educação pública aos redutos privados, conforme já vinha ocorrendo no período ditatorial, principalmente no pós 1964. O modelo neoliberal trouxe o agravamento dessa realidade, sobretudo a partir da LDB (BRASIL, 1996) que em nada contribuiu ao ensino público, todavia sim o seu próprio esfalecimento.

Trindade (2001) reforça esta ideia, indicando que a deterioração da educação superior teve início na década de 1970 com a adesão do neoliberalismo pela Inglaterra, no governo da renomada Dama de Ferro, cujo modelo foi adotado por diversos países, principalmente de economia em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Isto tem implicado, diretamente, nos países periféricos, que tinham o Estado como responsável principal pela prestação de serviços educacionais, provocando mudanças, a partir desta década, pela implantação de um novo modelo de Estado, que transfere a primazia, sobretudo desta área, para a iniciativa privada. Neste sentido, reforça o autor (2001, p. 25) que uma “instituição pública não se pode deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder”. Entretanto, o mercado do conhecimento tem gerado atrativos ao grande capital, por concentrar uma área de interesse por parte da população, ou seja, uma mercadoria fácil de ser apropriada, por segmentos das duas classes: serviços de qualidade a altíssimos preços e ensino massificante, de baixa qualidade, a preços bem inferiores.

Ainda conforme Trindade (2001), a educação superior no Brasil vem perdendo sua dimensão de serviço público, fator que está em consonância com os propósitos de privatização dos serviços sociais, segundo o ideário neoliberal. Por um lado, o Estado permite e incentiva a ampliação de cursos na modalidade EaD, por outro, a educação básica no país atinge um dos piores índices no *ranking* mundial. Segundo informa a Folha de São Paulo (2011), o último censo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), a Ciência e a Cultura (FOLHA, 2011), o Brasil ~~ficou~~ em 88º lugar, permanecendo atrás de países como Paraguai, Venezuela, Colômbia. Por isto, a justificativa dada para a implantação desta nova modalidade de educação superior sustenta-se na necessidade de expandir o acesso, atendendo as dimensões estatísticas, mesmo com a perda na qualidade do ensino, que ao longo da história brasileira vem sendo precarizada, como já afirmado anteriormente, pelo poder público. Seu dimensionamento é transferido para o espaço privado, haja vista os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2011), sobre o relatório da educação superior de 2009, que mostra estarem as IES

concentradas apenas em 10,5% das instituições públicas e 89,5% nas instituições privadas, dentre as quais, 33,1% são Universidades, 23,8% Centro Universitários e 43% faculdades.

Gráfico I: Número de matrículas na educação superior entre os cursos presenciais e EaD

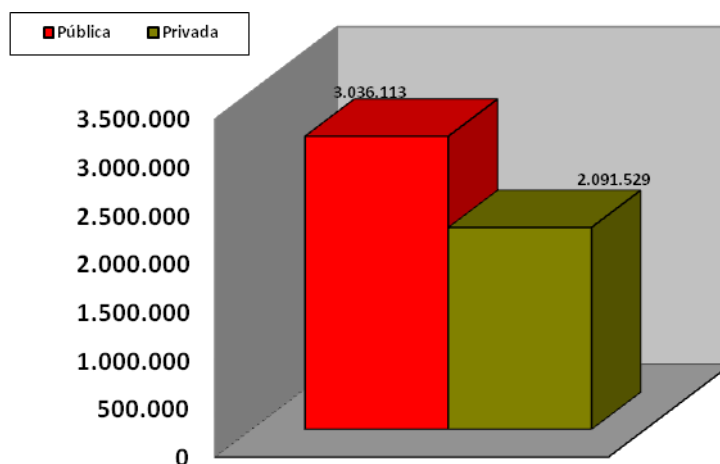


Fonte: Tabela elaborada pelo mestrando a partir de dados coletados em documentos do INEP 2011

O censo da educação superior publicado pelo INEP (2011), demonstra (Gráfico I) o crescimento de matrículas, pouco mais de três (3) milhões, em 2001, para 6.379,299, em 2010, entre presencial e à distância. Este crescente número de matrículas é resultado de amplos incentivos do Estado, principalmente pelas razões impostas pelos organismos internacionais para o Brasil, que deveria elevar o nível educacional da população conforme apresentado por Yamamoto (2011).

Em 2001 pouco mais de três (3) milhões de estudantes estavam matriculados em instituições públicas e pouco mais de dois (2) milhões em instituições privadas (Gráfico II). O salto, que se observou, a partir do início da referida década para a educação superior privada, reforça a ideia discutida no capítulo anterior, na qual os empresários da educação utilizam como prerrogativa o aparato legal, a exemplo, a LDB (BRASIL, 1996), que deu abertura a iniciativa privada para ofertar os serviços educacionais em Centros e instituições isoladas, facilitando a expansão da EaD.

Gráfico II: Número de Matrícula por natureza das instituições no ano de 2001



Fonte: Tabela elaborada pelo mestrando a partir de dados coletados em documentos do INEP 2011

A Região Norte, onde está localizado o Estado do Tocantins, conforme demonstra o Censo (INEP, 2011), o percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais passou 4,7% (141.892 matrículas) em 2001, para 6,5% (352.358 matrículas), em 2010. Em se tratando da EaD, o censo informa que seu percentual, em 2010, atinge 14,6% do total do número de matrículas sendo que 426.241 das matrículas estão em cursos de licenciatura e 235.765 em bacharelado.

Quadro I: Distribuição e Participação Percentual de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010.

Região geográfica	Matrículas – cursos presenciais			
	2001	%	2010	%
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Centro Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1

Fonte: Tabela elaborada pelo mestrando a partir de dados coletados em documentos do INEP 2011

A crescente expansão dos cursos superiores, em todas as regiões do Brasil, conforme mostra a Quadro I, reflete a realidade que a educação superior vem atingindo, principalmente com o aumento da oferta de vagas e de cursos. Entretanto, segundo Chauí (S/D(b), p. 11), “se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva,

precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político”. No entanto, este não é o direcionamento que o Estado tem dado para a educação, por isso, o crescente e acentuado índice de matrículas na educação privada.

Chauí (S/D(b), p. 12) aponta ainda algumas premissas que devem ser observadas para a valorização da educação superior. Dentre elas: a “defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver, sobretudo, os membros das classes populares”; a autonomia das universidades; a valorização da docência; a valorização da pesquisa; a fim de referendar sua perspectiva crítica; e a valorização da educação permanente. Essas premissas vêm sendo perdidas, principalmente, pelo advento da educação à distância, que reduz o quadro de docentes e atende aos requisitos mínimos exigidos pelo MEC, valorizando e ampliando a oferta de cursos, ou melhor, a mercantilização do Ensino.

O destaque para o número de matrículas distribuídas por região, Quadro I, demonstra que, em 2010 haviam 6,5% de matrículas na região Norte do país, dados ainda reduzidos se comparados com a realidade brasileira ou de outras regiões. Ressaltam-se as considerações de Mészáros (2008, p. 90) quando assevera que é “impossível alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável sem a contribuição permanente da educação ao processo de transformação conscientemente visado”. No entanto, se faz necessário pensar qual o modelo de educação que atenderá melhor a realidade política e cultural da sociedade brasileira? O mercantilizado, ou a educação pública e gratuita de qualidade apontada por Chauí (S/D(b)).

Indicando o que Petri (*apud* Belloni, 2003) assegura, a maioria dos alunos desta modalidade de ensino são pessoas que já está com idade acima dos 30 anos, com dupla jornada de trabalho, conseqüentemente não dispõem de tempo para estarem presentes todos os dias em um ensino presencial²⁰.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, para 2011 a 2020, a Meta 08 prevê:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros, com vistas a redução da desigualdade educacional (BRASIL, 2011, p. 54).

A elevação do nível educacional da população jovem é uma prerrogativa não só do Plano Nacional de Educação, mas também uma exigência do mercado. A busca de

²⁰No Estado do Tocantins, conforme pesquisa realizada no curso de Serviço Social a distância de uma instituição, a média de idade da população varia entre 24 e 30, 10 pessoas e entre 31 e 49 anos, 21 pessoas.

superação do grau (da condição/alcance) educacional da população brasileira, segundo Iamamoto (2011), encontra incentivos, principalmente, pela inserção da educação à distância no Brasil.

Se o ensino, a pesquisa e a extensão constituem o tripé do processo de formação desde a Reforma Universitária (BRASIL, 1968), no modelo de EaD, eles não estão presentes, não constituem o tripé da educação superior, uma vez que foi substituído pela “função social de educar, redefinida agora como função política de monitorar e fiscalizar os processos educativos, concedeu a nova tecnoburocracia um significativo poder no rumo das políticas educacionais em curso” (GENTILLI, 2001, p. 117). Dessa forma, passa a representar uma nova modalidade de ensino que apenas transmite conhecimento e destina o processo educativo ao próprio aluno.

No próximo item serão discutidos os aspectos históricos da formação profissional em serviço social, levando em consideração a realidade da educação superior brasileira e principalmente a expansão dos cursos de serviço social, por meio da EaD.

2.2 – Aspectos históricos do processo de formação profissional em Serviço Social e sua relação com a educação à distância

O serviço social no Brasil surge configurado nas contradições conjunturais da década de 1930. De um lado, a dominação do Estado e o poder das oligarquias e, de outro, a Igreja católica que exerceu forte influência na produção e desenvolvimento da assistência aos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora. O tratamento do Estado não atendia às necessidades da população, às manifestações da questão social era caso de polícia; assim, ele reprimia tais sujeitos, por entender que a circunstância na qual se encontravam era resultado de sua própria situação individual (IAMAMOTO e CARVALHO, 1998).

O primeiro curso de Serviço Social nasceu por influência do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) em São Paulo, em 1936. Esta primeira escola desencadeou a criação de outras, sendo a segunda no Rio de Janeiro em 1937. Pois os “esforços do CEAS, desde sua fundação, convergem para um objetivo: a criação da Escola de Serviço Social, o que ocorreu em 1936” (MIGUEL, 2005, p. 29).

O CEAS proporcionou um papel primordial na institucionalização e na criação dos cursos de serviço social. Uma das primeiras iniciativas do CEAS foi articular ações que possibilitassem a transformação da questão social, antes reconhecida como caso de polícia, para uma questão de política social, em consonância com a proposta do governo Vargas.

Assim, a caridade e as ações isoladas, realizadas principalmente pela igreja católica, foram perdendo sentido, entendendo que não promoviam a superação da condição subalterna, a qual a população vivenciava.

O surgimento da profissão no Brasil foi influenciado pelo serviço social europeu, quando o CEAS “envia para a Bélgica duas sócias, para cursar a escola de serviço social” (AGUIAR, 1995, p. 30). Estas retornam, trazendo uma bagagem teórico-prática da profissão, de cunho católico, que contribuiu no processo de formação da primeira escola no Brasil. Já na década de 1940, é a influência norte americana que predominou na estrutura teórica da profissão, por meio do intercambio firmado entre o Brasil - Estados Unidos. Nestes dois momentos do serviço social brasileiro percebe-se que há a importação de modelos teóricos para a formação e atuação profissional decorrente de escolas já existentes e de suas bases teóricas específicas.

Sob a influência da Igreja Católica, as fundamentações dos primeiros cursos vinculavam-se ao neotomismo e aos princípios da igreja católica, uma vez que, até então, ela era a principal interventora de ações na área social. Não trazia, em sua base de sustentação elementos que possibilitassem aos profissionais questionar e intervir na realidade social de forma crítica. Já a influência norte-americana acarretou o Serviço Social tradicional, com fundamentação nas ciências sociais, em especial no positivismo. Suas ações eram voltadas aos indivíduos, grupos e comunidades, um processo metodológico que reafirmava a tradição da profissão em reproduzir a ordem burguesa e os padrões de ajustamento de indivíduos, grupos e comunidades, sem apanhar os princípios marxianos de análise da totalidade, na perspectiva histórica e contraditória.

Segundo Miguel, (2005), a profissão nasceu no Brasil em reação às ações isoladas da igreja e seu espaço sócio ocupacional definido consoante aos interesses do Estado, ou melhor, o controle dos conflitos entre capital e trabalho e a preparação de mão de obra qualificada com a finalidade atender à industrialização e ao grande capital.

A profissão “nasceu para ‘ajustar’, não trazendo no seu enunciado elemento questionador da ordem vigente, não vendo, pois, criticamente a história, a vida, o cotidiano como processo”, ratifica Miguel (2005, p. 29).

O posicionamento inicial da profissão não se constituiu uma reação às ações da igreja, mas continham uma intencionalidade de organizar tecnicamente estas ações. Por isto a profissão de serviço social só encontra espaço na realidade social quando passa a atuar de forma concreta nas expressões das desigualdades sociais, que segundo Silva (1995), vai intervir principalmente nas áreas mais pauperizadas da sociedade brasileira.

Conforme Netto (2006), “a profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente a ‘evolução da ajuda’, a ‘racionalização da filantropia’ nem a ‘organização da caridade’, vincula-se à dinâmica da ordem monopólica” (NETTO, 2006, p. 73), seu reconhecimento primordial ocorre na inserção na divisão sócio técnica do trabalho, emergindo por meio da venda de sua força de trabalho, tendo o reconhecimento por parte do Estado, que passa a contratar os serviços destes profissionais, uma vez que dispõem de capacidade técnica para intervir nas necessidades da classe trabalhadora, que conseqüentemente, reproduz o crescimento do capital.

Neste sentido, a formação profissional estava pautada em disciplinas que refletiam a realidade sócio histórica do período, numa proposta ajustadora. O amadurecimento profissional perpassava pelas mudanças decorrentes da implantação do sistema monopolista de produção, que exigia da categoria profissional uma intervenção, e desse respaldo às demandas sociais que pudessem interferir na estrutura do capital. Portanto o “serviço social se gesta e se desenvolve como profissão reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana” (IAMAMOTO e CARVALHO, 1998, p. 77). Sua atuação vinculava-se às expressões da questão social²¹, resultante da contradição capital e trabalho, que, por sua vez, interferiam, primordialmente, nas condições de vida da classe trabalhadora.

Entretanto, mesmo que constitua um profissional requisitado a trabalhar com a classe trabalhadora, não é para ~~ela~~ esta classe que se vende a força de trabalho, obstante para o capital, que é seu empregador. Constituindo-se na relação de troca de mercadorias, ou seja, “o assistente social se insere no mercado como trabalhador e passa a desempenhar funções de intervenção no sentido de reduzir as mazelas decorrentes do modo de produção capitalista” (RIBEIRO, 2008, p. 128). Esta força de trabalho é comprada pelo mercado, que necessita de profissionais para intervir na área social de seu empreendimento, e também pelo Estado, que atualmente até então é seu principal empregador, dando ênfase na execução das políticas sociais necessárias à reprodução da ordem dos monopólios (IAMAMOTO e CARVALHO, 1998).

É, portanto, a emergência da categoria profissional no mercado de trabalho que proporciona ênfase a institucionalização da profissão, e, desse modo, passa a ser reconhecida enquanto tal, porquanto, “não é a continuidade evolutiva das protoformas ao Serviço Social

²¹Segundo (IAMAMOTO e CARVALHO, 1998, p. 77) “a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado”, resultado da contradição entre as duas classes, quando a classe trabalhadora passa a exigir do Estado uma intervenção social. É nesta divisão social que o serviço social esta inserido, no antagonismo das duas classes, objetivando garantir direitos sociais à classe trabalhadora.

que esclarece a sua profissionalização, e sim a ruptura com elas” (NETTO, 2006, p. 73). Nesta dimensão, “a formação profissional do assistente social brasileiro passa a dar ênfase na instrumentalização técnica, com a valorização do método, deslocando-se o eixo teórico de influência do neotomismo para os pressupostos funcionalistas da sociologia” (SILVA, 1995, p. 41). Desde então, as dimensões técnicas da atuação profissional têm ganhado proporções, que nortearam a atuação profissional, possibilitando, a princípio, um estudo da realidade fundamentado na prática profissional.

O reconhecimento do Curso de Serviço Social ocorreu na década de 1950, pelo Decreto nº 35.311 (BRASIL, 1954). Com o reconhecimento do processo de formação uma nova realidade emerge para a profissão, pois o Art. 2º do referido Decreto estabelece que, “O ensino do Serviço Social tem por finalidade”:

- I - prover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;
- II - aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
- III - contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (BRASIL, 1954).

Este decreto direcionou a um conteúdo que foi sendo incorporado nas diversas dimensões dos cursos, nas universidades brasileiras.

Neste período o processo de formação profissional ainda fundamentava-se no neotomismo e nas orientações das Ciências Sociais, principalmente no positivismo, visando à preparação de profissionais para uma intervenção segundo aqueles parâmetros (RIBEIRO, 2008, p. 136).

Prevalecia, assim, uma formação profissional fundamentada no Serviço Social tradicional, não provendo uma abertura para uma intervenção crítica e transformadora das condições sociais, no qual os sujeitos estavam inseridos.

O currículo mínimo, regulamentado pela Lei nº 1.889 (BRASIL, 1953), no seu Art. 3º estabelecia que:

Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação teórica e prática de Assistentes Sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo: I - Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional. II - Introdução e fundamentos do Serviço Social: Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade: Serviço Social em suas especializações; Família - Menores - Trabalho - Médico. III - Pesquisa Social (BRASIL, 1953).

O documento instituiu uma estrutura curricular para o curso²², ainda nos parâmetros do positivismo, possibilitando aos profissionais promover a correção dos desajustes individuais, salientando na individualidade do sujeito, sem prover uma transformação social. A partir da referida Lei, os debates ainda estavam postos para o reconhecimento da profissão, quando alguns parlamentares do então período defenderam que esta profissão poderia ser ofertada de forma técnica, não necessitando de uma formação superior. A intervenção da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) neste período foi fundamental para o reconhecimento universitário da profissão (SÁ, 1995). A defesa da ABESS, hoje Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), tinha por argumento que, em razão da profissão se constituir em uma prática interventiva na realidade, complexa e contraditória, necessitava de profissionais de nível superior, os quais pudessem intervir nesta dinâmica.

Este movimento influenciou no processo de formação profissional, apoiado, sobretudo, por princípios religiosos. Até então “o modelo vigente do serviço social, baseado numa visão funcionalista do indivíduo e com funções integradoras [...], não poderia mais responder à realidade latino-americana que vivia momentos de transformações sócio-política e econômica” (SILVA, 1995, p. 43), também as universidades não assumiam um posicionamento crítico na sociedade, mas se legitimavam enquanto produtora de conhecimento para atender ao mercado burguês. A partir dos anos 1960, conforme este autor (1995), alguns profissionais começaram a repensar sua atuação individualizada, grupal, comunitária e ajustadora, que isolava o sujeito da realidade social.

A despeito do golpe militar (1964) houve um amplo movimento no serviço social latino americano, no sentido de rever a base teórica da profissão. O debate que passa a ser iniciado dentro da categoria considerava o “homem como ser concreto nas suas relações sociais, enquanto membro de uma classe” (SILVA, 1995, p. 45). Com isso, o serviço social tradicional estava perdendo espaço, em razão de considerar o indivíduo isoladamente, ou mesmo, sem considerar as contradições existentes na sociedade em razão da relação capital e trabalho, buscando o seu ajustamento.

Segundo Bravo (2009, p. 681) “até os anos 1960, o serviço social, não apresentou polêmicas relevantes com relação a sua direção social, voltada, majoritariamente, para a manutenção do *status quo*”, ou seja, a manutenção e reprodução da ordem burguesa vigente. Foi um movimento iniciado na América Latina, e contou com a adesão/participação de

²²O curso na escola de São Paulo era ministrado em três anos e tinha como disciplinas, “no 1º ano: Economia, Sociologia, Psicologia, Higiene, Anatomia, Estatística, Direito, Serviço Social, Técnica, Enfermagem, Português, Lógica, Moral; 2º ano: Economia, Psicologia dos Anormais, Higiene do Trabalho, Puericultura, Estatística, Direito do Menor, Serviço Social, Lógica, Psicotécnica, Higiene; 3º ano: Psicologia, Serviço Social, Lógica, Psicologia dos Anormais” (SÁ, 1995, p. 75).

assistentes sociais do Brasil que já vinham discutindo os rumos da atuação e formação profissional, tendo o desígnio do rompimento com a ordem dos monopólios no Serviço Social.

A inserção do serviço social nas universidades, graduação e pós-graduação, facultou um novo significado para a profissão, pois, “foi um dos vetores significativos que intervieram de forma decisiva no processo de renovação da profissão no Brasil” (NETTO, 2005, p. 243). Visto que não era somente romper com o conservadorismo para oferecer, ou mesmo, proporcionar um novo direcionamento profissional, entretanto, primordialmente, desenvolver a formação contínua dos profissionais, nos dois níveis de formação, que possibilitaria a efetividade teórico-metodológica para a profissão.

As primeiras discussões iniciadas no Brasil com o propósito de reconceituação do serviço social²³ têm sua origem, primordialmente, no encontro de Araxá-MG, em 1967. Desde então, buscava-se a negação do Serviço Social tradicional e a afirmação de uma teoria e metodologia que concorressem para o rompimento, tanto com a base teórica sustentada pela igreja católica, quanto com os princípios de positivismo. Por conseguinte, amplos debates foram ocorrendo em diversas escolas com o apoio da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS). Entretanto, segundo Ribeiro (2008, p. 148) o movimento de ruptura iniciado destarte “não era aceito com tranquilidade por todos os assistentes sociais, uma vez que envolvia uma opção teórico-política que indicava o rompimento com práticas profissionais sedimentadas por longos anos, ou seja, com o Serviço Social tradicional”, cuja base de atuação centrava primordialmente nos parâmetros religiosos e positivista de apoio ao projeto conservador de sociedade. Contudo, muitos profissionais aliaram-se às categorias representativas dos trabalhadores e passaram, de fato, a registrar e imprimir o rompimento ao tradicionalismo da profissão.

Com base em Iamamoto (2005) do marco do nascimento da profissão no Brasil até seu rompimento com as raízes tradicionais, o serviço social sempre esteve atrelado aos parâmetros da reafirmação burguesa, principalmente, por estar centrado na reafirmação da caridade e no projeto burguês. O rompimento com o tradicionalismo no Brasil teve início na década de sessenta à:

(...) medida que o Serviço Social passa a ser absorvido pelo Estado e pelos interesses dos segmentos industriais da burguesia que vão adquirindo dominância no bloco do poder, o caráter anticapitalista daquela crítica vai se diluindo, passando-se a apregoar uma sociedade moderna, mas sem as lutas e ameaças que dela decorrem

²³Esta reconceituação significa a mudanças de conceitos e estrutura profissional já existente, ou seja, a construção de outra base de organização do curso e da profissão. Para Aguiar (1995, p. 120) a reconceituação no serviço social significa “conceituar de novo, e isto supõe a existência de conceitos ‘velhos’ ou que precisam ser revistos ou substituídos”.

frontalmente, preservando-se pois o tônus romântico da crítica (IAMAMOTO, 2005, p. 221).

Estas discussões possibilitaram a abertura de uma nova estrutura profissional, embora não tenha provocado mudanças, que de fato atendessem às necessidades de um rompimento radical com o modelo tradicional. Com isto, “não há rompimento: há a captura do ‘tradicional’ sobre novas bases” (NETTO, 2005, p. 168), apesar de o documento de Araxá abrir caminhos para discussões sobre a formação de uma nova organização teórico-metodológica na profissão.

No âmbito da formação profissional, o período da ditadura militar, trouxe a Reforma Universitária (BRASIL, 1968), e a mesma teve papel primordial na reestruturação do processo de formação dos cursos de serviço social (NETTO, 2005). Se antes, a maioria dos cursos estava centrada nos parâmetros das instituições isoladas, gerenciadas, principalmente, por instituições religiosas, com a Reforma, passa a buscar o vínculo institucional com as universidades, pois eram:

(...) escolas isoladas, mantidas destacadamente por organizações confessionais ou leigas, com recursos materiais e humanos, funcionando a base do esforço e da dedicação de profissionais e docentes que exerciam o magistério impulsionado, sobretudo, por valores morais, contando com alunos em número reduzido, relacionando-se com outras escolas e cursos superiores especialmente através de mecanismos e condutas informais (NETTO, 2005, p. 125).

Com a vinculação desses cursos a uma universidade, conforme preconizava a referida Lei (BRASIL, 1968), eles passaram à estrutura organizacional universitária, compondo e adquirindo *status* de universidade²⁴, assegurando maior cientificidade à profissão através da propagação de seus ideais. A organização pedagógica de seus currículos e as disciplinas atendiam às exigências da referida Lei (BRASIL, 1968) e as das Universidades.

Na efervescência deste período, final dos anos de 1960 e início dos anos 1970, é realizado o encontro de Teresópolis (RJ), em janeiro de 1970, que teve por propósito discutir a metodologia da profissão voltada para a realidade brasileira, independente de sua vinculação ao serviço social Europeu e Americano. Neste encontro, o CBCISS convidou 103 profissionais, dos quais 33 compareceram, destes 13 haviam participado do encontro de Araxá (NETTO, 2005). O evento tinha por propósito debater a “necessidade de um estudo sobre a Metodologia do Serviço Social face à realidade brasileira” (CBCISS, *apud.* NETTO, 2005, p.

²⁴Esta foi a realidade da Escola de Goiânia, que estava organizada em uma instituição religiosa, isolada e sem vínculo acadêmico universitário. Por força da Lei 5.540 (BRASIL, 1968) passou a compor a estrutura da Universidade Católica de Goiás (MIGUEL, 2005), hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC).

178), numa dimensão modernizadora da profissão, que buscava seus fundamentos na construção de um novo fazer profissional.

O encontro de Teresópolis constituía uma formulação de novos parâmetros para a formação e atuação profissional. As,

(...) formulações constitutivas do Documento de Teresópolis, apreciadas globalmente, possuem um triplice significado no processo de renovação do Serviço Social no Brasil: apontam para a requalificação do assistente social, definem nitidamente o perfil sociotécnico da profissão e a inscrevem conclusivamente no circuito da 'modernização conservadora' – e, com toda essa carga, repõem em nível mais complexo os vetores que deram a tônica na elaboração de Araxá (NETTO, 2005, p. 192).

Esta redefinição do serviço social, mesmo que timidamente, possibilitou o nascimento de um novo fazer profissional, porquanto um dos fatores que propiciou a autonomia profissional foi a inserção da pesquisa e da investigação nos projetos pedagógicos dos cursos. Essa medida possibilitava o conhecimento da realidade social, que passava a orientar a intervenção, a partir de suas demandas, aferidas pela pesquisa, e não somente a partir das necessidades demonstradas pela burguesia.

Todas estas discussões resultaram no processo de reconceituação, que vinha a redefinir uma nova estrutura de formação e atuação profissional. O movimento de intenção de ruptura teve início na Escola de Serviço Social na Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), a partir da década de 1970, e contou, tanto com um grupo comprometido de professores tanto do Serviço Social quanto das ciências sociais (BRAVO, 2009), assim como grande adesão dos acadêmicos para uma nova formação profissional, em razão, primordialmente, das mudanças na estrutura da sociedade brasileira (NETTO, 2005). A proposta era substituir o serviço social “tradicional”, mudando sua base de atuação. Os referenciais teóricos que norteavam a formação profissional na estrutura pedagógica do curso deveriam ser orientados, a partir de então, pelo marxismo, cujo materialismo histórico dialético, possibilitaria uma melhor apreensão da realidade social, com respaldo de um novo projeto societário, e não a reprodução da ordem burguesa.

Com esses movimentos, a autonomia intelectual da profissão começa a ser repensada, com o redimensionamento dos cursos de graduação e a criação/ampliação da pós-graduação que se iniciava. A partir da década de 1978, sobretudo pela crise da ditadura militar que apresentava sinais de enfraquecimento, o Serviço Social brasileiro passa a assumir um posicionamento crítico, embasado na teoria marxista. Os embates teóricos nascidos no conjunto da profissão, defendidos por um lado, por determinados grupos, reforçavam o

projeto conservador e de outro, um projeto societário emancipatório. Este momento conturbado para a profissão buscava:

(...) formular um quadro de categorias que permitia um entendimento [...] da sociedade, em termos estruturais e conjunturais, ao mesmo tempo em que busca uma aliança com os movimentos populares, vislumbrando uma perspectiva de transformação da sociedade (SILVA, 1995, p. 49).

Diante dessas propostas de mudança, nascem as discussões da necessidade de uma revisão curricular. As conferências realizadas a partir da década de 1960 foram cruciais para o nascimento de uma nova proposta profissional. As oficinas da:

ABESS²⁵ provoca uma discussão ampla e participa da XIX Convenção Nacional em Piracicaba, em 1975, aprofundando essa questão na XX Convenção Nacional, em Belo Horizonte, em 1977, quando se decidiu elaborar a proposta de um novo currículo mínimo que foi aprovado em 1979, na XXI Convenção Nacional, em Natal, tendo sido ainda tema central da XXII Convenção Nacional da ABESS, realizada em Vitória, em 1981, sob o tema “A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil” (SILVA, 1995, p. 50).

O encontro de Sumaré e Alto da Boa Vista, realizados, respectivamente, em São Paulo e no Rio de Janeiro, em 1978 e 1984, não proporcionaram avanços em relação aos encontros anteriores, Araxá e Teresópolis (NETTO, 2005). Com a intenção de reorganizar a estrutura crítica do serviço social, estes encontros também não criaram possibilidades para uma mudança radical, eles, por sua vez, apenas afirmaram as dimensões dos encontros precursores. Entretanto, um ponto foi crucial, a necessidade de uma teorização da profissão, pois assim poderia debater uma prática que atendesse de fato às mudanças necessárias.

A ruptura com o serviço social tradicional não representava somente um projeto subjetivo, mas “expressava no processo da laicização e diferenciação da profissão, tendências e forças que percorrem a estrutura da sociedade brasileira” (NETTO, 2005, p. 255). Romper com o conservadorismo, que ainda estava presente na formação e atuação profissional, tornando a categoria desvinculada dos parâmetros da filantropia, da caridade e do ajustamento, objetivando fundar uma estrutura que viesse intervir, de forma crítica, nas necessidades da população usuária do serviço social.

A reconceitualização culminou no nascimento de um novo projeto curricular para o processo de formação profissional. Quando, em 1979, na XXI Convenção da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social em Natal, foi aprovado um novo currículo mínimo,

²⁵ A ABESS representou uma categoria de profissionais que teve por princípio garantir a formação profissional. Em um primeiro momento apenas a dimensão da formação em serviço social e “em 1998 passou a designar Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPESS)” (BRAVO, 2009, p. 683), procedendo, assim, ao tripé da formação profissional, que inclui o ensino, pesquisa e extensão.

regulamentado pelo Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 412 (BRASIL, 1982), tornado obrigatório à mudança curricular para todas as instituições que oferecem o curso (SILVA, 1995). Dessa maneira, o novo currículo oferece condições para “o rompimento do quadro teórico conservador, uma vez que o processo teórico-metodológico da formação profissional, a partir de 1982, ancorava-se na vertente marxista para a leitura e intervenção da/na realidade brasileira” (RIBEIRO, 2008, p. 157). Esta estrutura curricular ganha força, principalmente, pelo fato da inserção da profissão na pesquisa e pós-graduação, possibilitando o contato com mundo científico e com a produção do conhecimento (NETTO, 2005). O contato com outras ciências resultou na formação de um quadro de profissionais que daria novo rumo ao projeto profissional, exprimindo, no dizer de Netto (2005, p. 129), “um significativo debate teórico-metodológico”.

Este novo currículo, em suas linhas gerais, atenderia uma nova metodologia para a formação profissional, resultando um novo projeto pedagógico para os cursos, segundo o currículo mínimo estabelecido:

Área Básica: Filosofia; Sociologia; Psicologia; Economia; Antropologia; Formação Social, Econômica e Política do Brasil; Direito e Legislação Social. Área Profissional: Teoria do Serviço Social; Metodologia do Serviço Social; História do Serviço Social; Desenvolvimento de Comunidade; Política Social; Administração em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Ética Profissional em Serviço Social; Planejamento Social (BRASIL, 1982).

Com esta mudança curricular, a profissão passa a uma posição interventiva e propositiva, que atua nas políticas sociais, definindo-se nas dimensões da contradição da sociedade burguesa e intervindo nas expressões da questão social.

As mudanças na estrutura curricular dos cursos de serviços social, oriundas do currículo mínimo de 1982, trazem à tona a discussão do projeto ético-político²⁶, nunca antes discutido pelos profissionais (NETTO, S/D), que marca o debate da ruptura com o conservadorismo das décadas de 1970 e 1980. Esse projeto se contrapõe ao projeto societário que, não detinha intenção de ruptura com a conjuntura econômica e social. O referido projeto no serviço social pode ser identificado, a partir da década de 1980, e mais especificamente na década de 1990, com os documentos necessários e aprovados para a funcionalidade e organização da profissão: Código de Ética Profissional (CFESS, 1993), Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993) e as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996). Não obstante, como já mencionado, a adesão a este projeto independe das instâncias

²⁶ O projeto ético-político da profissão é um projeto coletivo o que leva a categoria profissional à defesa de sua base de formação e atuação profissional, como resultado de reflexões e decisões coletivas.

intelectuais, uma vez que expressa a organização formal e legal da profissão, por meio dos documentos citados, que dão sentido ao projeto.

A concretização do projeto ético-político resulta de uma ampla defesa por parte da categoria organizada no conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO, e demais organizações que respaldam os profissionais em suas mais diversas áreas de atuação. Estas organizações estão pautadas em aparatos legais que dão legalidade e cientificidade ao projeto profissional. Segundo Netto (S/D) “ele se posiciona a favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso a bens e a serviços relativos às políticas e programas sociais”. Sua centralidade concentra-se na formação e atuação profissional que atenda de fato aos princípios emancipatórios, propostos nos princípios do Código de ética:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas a garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 1993, p. 23-24).

O atual Código de Ética Profissional (CFESS, 1993) abona possibilidade para uma nova realidade à profissão, desvinculada dos princípios burgueses defendidos pelo mercado, prevalecendo os direitos humanos e sociais, com prioridade da emancipação humana.

São conquistas estas, do serviço social, que vem sendo construídas a partir da década de 1980, na dimensão da formação dos profissionais, a qual prioriza a formação de um profissional capaz de lidar com as demandas atuais, com capacidade de desenvolver projetos nos quais possibilitem mudanças na realidade social (ABEPSS, 1996). Para tal, “um projeto de formação profissional que aposte nas lutas sociais, na capacidade dos agentes históricos de construir novos padrões de sociabilidade para a vida social” (IAMAMOTO, 2005, p. 195). Isto aponta para a formação de um profissional crítico, criativo e propositivo, vinculado à realidade social e suas contradições, capaz de intervir nas expressões da questão social. Cabe aos profissionais garantirem o fortalecimento do projeto ético político da profissão, numa intervenção que possibilite o desenvolvimento de atividades, tenham sustentação na garantia de direitos, e ao mesmo tempo concorram para mudanças nas condições de vida dos sujeitos, principalmente por meio das políticas sociais.

Para isso, o processo de formação requer uma “universidade que se defende, [...] que cultive razão crítica e o compromisso com os valores universais, coerente com sua função pública” (IAMAMOTO, 2011, p. 432). No entanto, nas últimas décadas, a educação superior pública tem sofrido grandes interferências do ideário neoliberal, favorecendo sua transformação em uma instituição comercializadora de conhecimentos. Segundo Iamamoto (2005), a universidade não possui o papel somente de transmitir conhecimento, mas de produzir uma formação que atenda de fato aos ditames da educação, libertar os sujeitos da alienação e proporcionar conhecimentos de forma crítica e propositiva. Acima de tudo, imprimir uma formação cultural, intelectual, profissional, artística, científica a nova realidade social.

Conforme já apresentado, a proposta de Gramsci (1982) da escola unitária, ou escola única, conjectura essa argumentação de uma universidade que não perde de vista o sentido único da formação educacional, com fundamentação intelectual e profissional em um mesmo espaço acadêmico, sem desvincular ou minimizar a capacidade criadora das instituições de ensino. Neste sentido, todo conhecimento produzido só tem sentido quando socializado. A universidade igualmente atende a estes princípios, porquanto sua legitimação deve estar calcada no ensino, na extensão e pesquisa (BRASIL, 1996), o que demonstra seu vínculo com a realidade social, bem como com as contradições decorrentes do modo de produção capitalista²⁷. Desta forma, a educação tem por princípio realizar uma mudança na vida social, mudança que Mészáros (2008) qualifica não enquanto transformação da vida social já existente, contudo substituição do desnecessário por demandas que de fato atendam aos anseios da sociedade²⁸.

Para isto, é necessária uma formação que possa “viabilizar uma capacidade teórico-metodológicas e ético-políticas, com requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, tendo em vista à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade” (BRASIL, 1999, p. 1). Tais competências se estendem para a apreensão da realidade brasileira, com o significado da profissão, das demandas postas na sociedade, das políticas sociais, executando e propondo políticas públicas, priorizando sua

²⁷A universidade é uma instituição de interesse público. Público no sentido de produtora de conhecimentos, ciência, tecnologia, pesquisa, que se legitima na vida social. Desta forma, sua fundamentação não deve ser calcada no atendimento dos anseios da sociedade burguesa, mas nos anseios classe trabalhadora. Entretanto, com as mudanças ocorridas no mundo da produção e nas relações entre capital e trabalho, o mercado tem contribuído para a perda de seu sentido intelectual, produzindo mão de obra para atender aos interesses da produção (DEBREY, 2003).

²⁸ A formação profissional, ao longo de sua trajetória e no modelo de universidade proposto por Gramsci, não se adequa a modalidade de educação à distância que perde sua dimensão de ensino, de pesquisa e de extensão. Isto tem demonstrado que “outra preocupação, que fundamenta a presente proposta de prática acadêmica, é relativamente ao tratamento do ‘ensino da prática’ em suas dimensões teórico [-metodológica], ético-política e técnico [-operativa]” (IAMAMOTO, 2005, p. 268).

população usuária em suas necessidades e orientações sobre seus direitos, assumindo demandas que são de sua competência, com os respectivos instrumentais técnicos da profissão, assim como outras competências.

Na ordem monopolista, o Serviço Social desempenha papéis que possibilitam assegurar direitos sociais, sendo as políticas sociais a base de sua intervenção. A “funcionalidade essencial da política social do Estado burguês no capitalismo monopolista se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho” (NETTO, 2006, p. 31), de forma a proporcionar condições para efetivação das necessidades básicas da classe trabalhadora. Isto significa dizer que, contraditoriamente, o profissional reproduz as necessidades do capital e do trabalho. No entanto, ao garantir tal funcionalidade, o profissional também garante a “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora” (CFESS, 1993). De tal maneira, atua ainda na contra corrente da ordem burguesa, ou seja, à medida que o capital procura expandir sua acumulação, mediante a exploração da classe trabalhadora, a profissão incentiva a luta pela legitimação dos direitos sociais dos trabalhadores.

Destarte, a atuação profissional se institucionaliza na mediação capital e trabalho. Em instituições públicas ou privadas, a atuação profissional é “eminentemente ‘educativa’, ‘organizativa’, nas classes trabalhadoras” (IAMAMOTO, 1997, p. 40). Em sua atuação, mesmo sendo um profissional requisitado pela instituição privada ou por um Estado burguês, a prática se intensifica no atendimento aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. O assistente social é requisitado, principalmente no âmbito das indústrias, para fazer a mediação, atender as necessidades básicas dos usuários, de forma a evitar conflitos entre as classes, porém, ~~ele~~ detém capacidade pedagógica para fazer tal mediação, aparecendo “como o profissional da coerção e do consenso” (IAMAMOTO, 1997, p. 42).

Esta mediação entre interesses antagônicos ocorre tanto em instituições pública, quanto em instituições privada, por atender a dinâmica da própria sociedade, calcada nos moldes capitalistas. Nesta relação, o profissional, conforme apresentado em Gramsci (1982), é um intelectual que tem sua base de atuação nas relações tensas de conflitos. Por isto, Iamamoto (1997, p. 53) afirma ser o mesmo um “intelectual subalterno, de um profissional da coerção e do consenso, predominantemente articulado a burguesia como integrante de seu partido ideológico” É contratado pela burguesia, embora efetuem suas funções tendo como prerrogativa o atendimento as necessidades da classe trabalhadora. Esta mediação é garantida nos princípios norteadores da atuação profissional, em especial no Código de Ética (1993).

Um dos maiores desafios para a formação profissional é a articulação do projeto de formação com o projeto do mercado de trabalho, que segundo Iamamoto (2005) não pode estar descolado, uma vez que para a autora (2005) essa articulação só se expressa na prática profissional.

Em relação a EaD, há discordância do projeto politicamente construído pelas categorias representativas na ABEPSS e a LDB (1996) que dão respaldo jurídico-legal à nova lógica do ensino no país, uma educação que abre caminhos para o mercado, na consolidação da EaD (IAMAMOTO, 2005). A ABEPSS tem a prerrogativa de se distanciar de um estado burguês, propondo a formação de assistentes sociais para o exercício da plena cidadania e emancipação humana. Entretanto, nas Diretrizes Curriculares, sua “proposta original sofreu uma forte descaracterização no que se refere a direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizados e considerados essenciais ao desempenho do assistente social” (IAMAMOTO, 2011, p. 445). Isto demonstra o papel ideológico do Estado brasileiro, que busca imprimir às profissões, funções que lhes são desfavoráveis, mesmo que contrariando as decisões de uma categoria profissional.

Esta lógica curricular perpassa a proposta de formação profissional respaldada na intervenção social e crítica, diferenciada das metodologias de ensino já desenvolvida até então. Foi elaborada a partir do resultado de um conjunto de oficinas “entre 1994 e 1996, foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas a ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais” (ABEPSS, 1996, p. 03), o que resultou na concretização das novas diretrizes curriculares (ABEPSS, 1996), defendida e aprovada pela ABEPSS. Esta movimentação contou com uma participação representativa de profissionais e intelectuais orgânicos da categoria que a defendem em sua íntegra, proposta de uma formação emancipatória (IAMAMOTO, 2005). Uma segunda proposta, legalmente amparada pela legislação e reconhecida pelo Estado, foi apresentada e aprovada pelo MEC, por ocasião da homologação das Diretrizes Curriculares. Dentre os dois projetos, nesta dissertação, opta pela proposta da ABEPSS (1996) que foi encaminhada ao MEC e por ele modificada.

A proposta das diretrizes curriculares (ABEPSS, 1996) para a profissão tem demonstrado maior legitimidade, aderindo substancialmente à realidade social, vinculado às lutas da classe trabalhadora, em suas múltiplas expressões, uma vez que seus “pressupostos [...] deixam claro que o Serviço Social é uma profissão interventiva e atua nas expressões da questão social, sendo que a profissão se insere nas relações de produção e reprodução da vida social” (WERNER, 2011, p. 2). As Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) buscam evitar a

fragmentação no processo de formação profissional, construindo uma estrutura intelectual que vincula teoria e prática profissional, sem perder de vista a intencionalidade da profissão e do próprio mercado.

Contudo, a partir da LDB (BRASIL, 1996) outro desafio está posto à formação profissional na sociedade brasileira: o surgimento e ampliação de instituições que ministram cursos de Serviço Social na modalidade EaD. Esta modalidade de formação profissional requer a defesa de um projeto que de fato atenda a qualidade do ensino, prevalecendo a universidade pública e gratuita como portadora de condições para prover a educação emancipatória (IAMAMOTO, 2011). Apesar de seus projetos pedagógicos estarem embasados nas Diretrizes Curriculares, eles são desenvolvidos exclusivamente, por instituições privadas, precarizadas, uma formação aligeirada, proporcionando uma educação não para a vida, todavia para o mercado. No próximo capítulo estas discussões serão apresentadas de forma empírica, a partir de dados do MEC e da pesquisa realizada no Município de Palmas-TO.

CAPÍTULO III

EXPANSÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESTADO DO TOCANTINS

A educação superior presencial no Brasil, ancorada nos princípios do ensino, pesquisa e extensão, está sendo esfacelada. A EaD nasceu com o propósito de prover o acesso à educação, no entanto, o que se tem sentido é a precarização e a mercantilização do ensino superior que, apropriado pelo mercado, com o apoio do Estado, por meio de sua legislação, é oferecido à sociedade brasileira como mais uma mercadoria de baixo custo. Isto posto está ancorado na lógica da política neoliberal, que propõe a minimização do Estado e o fortalecimento do mercado na prestação de serviços na área social, o que os transformam em mercadoria. Dessa forma, a educação perde gradualmente sua dimensão de prover a emancipação humana, ao que Gramsci (1982) chama a atenção, enquanto educação para a formação intelectual, crítica e para o trabalho, assumindo uma dimensão quase que exclusiva para o mercado.

Esta discussão remete à apreensão da realidade educacional em Palmas, no Estado do Tocantins que proporciona argumentos para essa afirmativa, conforme será referido no decorrer deste capítulo.

O Estado do Tocantins localiza-se na região norte do País, antigo o norte Goiano, com uma área de 277.620,914 km², de clima tropical semiúmido. O último Censo 2010 aponta uma população de 1.383.453, dividida em 139 municípios, no qual Palmas conta com 228.297 habitantes. Localizada na região central do Estado, é banhada pelo lago da Usina Hidrelétrica de Lajeado. A economia do Estado gira em torno da agricultura, pecuária, nascendo atualmente a indústria, em razão da instalação da Ferrovia Norte Sul e o grande desenvolvimento da região que vem ocorrendo nos últimos anos (SILVA, 2009). Sua criação é resultado de uma divisão ocorrida na década de 1980, fruto de movimentos e lutas iniciadas no princípio do século XIX.

O movimento separatista promovido por D. João VI, em 1809, propiciou o nascimento de uma nova conjuntura para a região, sobretudo, por esta se localizar em uma região pouco desenvolvida, alvo de grandes conflitos. Assim, “a província de Goyaz em duas unidades da federação, ficando a comarca do norte, hoje Tocantins, com Joaquim Teotônio Segurado, responsável pela administração do Norte, e a comarca do Sul, capital general Sampaio” (SILVA, 2009, p. 51). Segurado tinha por missão apaziguar os conflitos e manter o

retorno da ordem na região, assim como realizar um estudo objetivando viabilizar a autonomia do novo Estado. Mesmo com esta divisão, os conflitos não foram encerrados, advindo outros, principalmente até o período da República Velha, 1889, visto que até então predominava o poder dos coronéis.

Em 1959 é fundado a Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG), movimento este nascido com o intuito de reivindicar a retomada da divisão do Estado de Goiás. Outros movimentos também tinham em sua raiz, a luta pela independência política, como é o caso da Guerrilha do Araguaia, 1972 a 1975, assim, como a luta dos movimentos contra a ditadura militar, que perdurava no então período. Uma grande obra inaugurada nesta região que proporcionou seu desenvolvimento foi a rodovia Belém-Brasília, em 1960 que impulsionou a região, alterando e desenvolvendo um novo cenário da região (SILVA, 2009).

Na década de 1980, o movimento de separação tem novo estímulo com a instituição da Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE), que impulsionaria a separação da região norte goiano da região sul, com forte influência do então movimento iniciado por Segurado. Com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) foi definida a territorialidade brasileira, criando em 1988, mais uma unidade federativa, o então Estado do Tocantins, cuja capital provisória foi Miracema do Tocantins, por um período de um ano, que posteriormente foi transferida para Palmas, a atual Capital (SILVA, 2009).

A criação do Estado do Tocantins é, portanto, resultado de uma série de movimentos e ações que, historicamente foram realizados para a emancipação e desenvolvimento da Região Norte do País. A “criação do Estado do Tocantins, em 1988, e do município de Palmas, em 1989, foi o último ato expressivo da Marcha para o Oeste, rumo à ocupação da Amazônia, que configurou uma política real de ocupação espacial com fins políticos e econômicos” (SILVA, 2009, p. 57). Todavia, a região libertou-se do Estado de Goiás, mas não do coronelismo. O então governador do estado José Wilson Siqueira Campos, eleito indiretamente em 1989, período da ditadura militar, governou o Estado por três períodos (1989-1991; 1995-1998²⁹; 1999-2003), estando em seu quarto pleito, iniciado em 2011. Avaliando a história do Estado do Tocantins que tem hoje 24 (vinte e quatro) anos de existência, observa-se que, em 2014, Siqueira Campos terá governado por 15 (quinze) anos. Na análise de Silva (2009), o “primeiro governador José Wilson Siqueira Campos contou com a filiação de partidos com bases ideológicas e políticas na extrema direita, partidos defensores das grandes oligarquias agrárias, contrários a participação popular” (SILVA, 2009, p. 59).

²⁹ Segundo Silva (2009, p. 58) “Raimundo Nonato (vice de Siqueira Campos no mandato entre 1995-1998) assume o Governo por oito meses e em seguida Siqueira Campos é reeleito governador. O que demonstra que o afastamento do Governador visou apenas viabilizar a reeleição deste”.

Esta metodologia de governo foi adotada até o primeiro mandato do governo de Marcelo de Carvalho Miranda (2003-2007) ³⁰ que fazia parte da base aliada do primeiro governador, quando ocorreu um rompimento político, e vence Siqueira Campos para a gestão 2003-2007. No primeiro governo de Marcelo Miranda ocorreu uma abertura para a participação popular. Entretanto, esta abertura, é nos parâmetros gramsciano, um governo de coerção e de consenso, já que as estratégias concentravam-se nos “acordos políticos, atendimento às reivindicações dos movimentos sociais, alterações nas lutas sociais” (SILVA, 2009, p. 50), transformando significativamente as reivindicações política da classe trabalhadora.

É nesta dimensão histórico-geográfica que a presente pesquisa tem seu campo de investigação. Um estado localizado no Norte do País, que historicamente se viu esquecido pelas políticas dos governos federais, assumindo maior desenvolvimento a partir da construção da BR 153 e, de forma mais significativa, após a criação do Estado do Tocantins.

No próximo item será abordada a expansão dos cursos de serviço social no Brasil e Tocantins. Tal abordagem tem por princípio entender as disposições estruturais que dão sustentabilidade a modalidade de ensino superior pela metodologia de EaD.

3.1 – A expansão dos cursos de graduação na modalidade EaD em serviço social no Brasil e em Palmas-TO

A educação superior brasileira, conforme argumentações anteriores, está pautada, nos últimos tempos, na privatização do Ensino à medida que a educação pública vem perdendo sua primazia, sendo então, o Estado, o principal incentivador de políticas educacionais privadas. Neste sentido, o mercado se apropria do ensino superior, com os cursos a distância, condição em que a educação “se transforma em mais um serviço oferecido pelo mercado, em contradição com os princípios constitucionais, que a concebem como um direito do cidadão” (LEWGOY e MACIEL, 2008, p. 71). A privatização da educação superior tem ocorrido no Brasil, desde a Reforma Universitária (BRASIL, 1968) na década de 1960, como já salientado no segundo capítulo e, impulsionada, na década de 1990, pela LDB (1996).

Essa expansão e privatização da educação superior pelos cursos EaD em Serviço Social, ocupa o debate contemporâneo sobre a formação profissional ultrapassando os muros da universidade³¹. Iamamoto (2005) chama a atenção para a importância de se desenvolver

³⁰ Reeleito em 2007, para o mandato 2008-2011, entretanto, foi cassado no ano de 2009.

³¹ A qualidade do EaD em serviço social é um dos grandes desafios enfrentados pelas categorias representativa da profissão, principalmente pelo crescente sucateamento da educação pública brasileira com a entrada desta

pesquisas nessa área, de forma a definir as novas expressões da questão social, sobretudo, no que se refere à privatização do ensino superior. Na modalidade EaD a formação permanece comprometida à medida que há um distanciamento da formação com a realidade social, pois um dos grandes desafios para a educação se dá em garantir que esta tenha um retorno social, cumprindo assim, sua funcionalidade.

A LDB (BRASIL, 1996), instituiu condições para a instalação da modalidade EaD no ensino superior. O artigo 80 da referida Lei (BRASIL, 1996), fundamenta tal condição, quando afirma que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino”. Em 2005 foi publicado o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamentou o referido artigo, normatizando a educação a distância no Brasil. Diz o texto legal:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como 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).

O referido Decreto (BRASIL, 2005) conceitua esta modalidade de ensino, suas competências, atribuições das instituições, seja em nível de educação básica, profissionalizante, seja em nível superior, especialização, mestrado e doutorado.

A EaD, passa a ser então oferecida pelo mercado da educação como os demais produtos. É uma expressão do capitalismo monopolista, cuja estrutura produtiva, visa a redução de custos com a produção de mercadorias em curto prazo de duração. Utiliza a força de trabalho da classe trabalhadora cuja formação, muitas vezes é aligeirada, fragmentada, resultado da inserção desta população em instituições educacionais, que oferecem a formação em curto tempo, para atender a flexibilidade de tempo e os interesses do mercado. De tal maneira, o sistema de produção e as novas tecnologias renovam-se em grande escala para esse público, realidade que é apoiada pelo Estado, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e demais Leis e Decretos dela decorrentes.

metodologia de ensino a partir da LDB (1996). Em estudo realizado pelo CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO (2010), em parceria com os CRESS, ENESSO, ABEPSS, demonstra que há um distanciamento entre as Diretrizes Curriculares da Profissão e esta metodologia de ensino, que em sua maioria atende de forma precarizada, pois “ao contrário dos países centrais, onde as TIC agregam novas possibilidades pedagógicas, nos países periféricos o uso dessas tecnologias tem significado substituição tecnológica. Uma política de ensino superior pobre para pobres” (CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2010, p. 10). Esta preocupação também é visivelmente identificada no estudo realizado por Yamamoto (2011), cuja tendência desta metodologia de ensino recai na dinamicidade de uma proposta inovadora, que, no entanto reduz a qualidade do ensino.

Comenos, numa retrospectiva da história mundial, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na modalidade de educação à distância não é um fenômeno típico do século XX e XXI. Tanus (2002) aponta que esta modalidade de ensino era utilizada a partir do domínio da escrita, desde a antiguidade. As correspondências eram uma das primeiras formas de educação à distância, uma vez que chegavam a regiões longínquas. Inicialmente, “na Grécia e, depois, em Roma, existia uma rede de comunicações que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência” (TANUS, 2002, p. 35), cuja comunicação entre os povos expressou as primeiras formas de educação à distância, compreendendo o primeiro estágio desta modalidade de educação. No Brasil, segundo Santos (2008), a experiência de EaD remonta, há mais de 500 anos, uma vez que a comunicação dos índios por meio dos tambores, já demonstrava uma metodologia de comunicação.

A partir do crescimento da tipografia, o livro, passou a ser identificado como outro instrumento nesta modalidade de ensino, pois, com sua popularização a educação rompia fronteiras, chegando aos lugares mais remotos. A institucionalização da EaD teve seu auge a partir do Século XX, na Europa, com o “aperfeiçoamento dos serviços de correios a agilização dos meios de comunicação e informação influenciaram decisivamente nos destinos da educação a distância” (TANUS, 2002, p. 36), contribuindo substancialmente para a implantação deste novo modelo de educação. Dentre as novas TIC’s destacam-se: rádio, televisão, e *mails* recentemente, os celulares e a *internet*, ferramentas utilizadas pela EaD e que tem concorrido para o crescimento desta metodologia de ensino.

Conforme Tanus (2002, p. 37), o “jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, registrou na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência”. Percebe-se que a EaD, nasce com propósitos de contribuir com a formação de uma determinada força de trabalho, qualificada para atender a lógica produtiva. A autora (2008, p. 38) defende que “não podemos confundir propostas de educação à distância e a necessidade de romper o ciclo da seletividade e exclusão do sistema educacional brasileiro”. Entretanto, a partir da LDB (BRASIL, 1996), esta seletividade está mais presente, e impregna o discurso de que a EaD também tem parâmetros para romper com este círculo.

A cronologia da EaD no Brasil demonstra a institucionalização de investimentos do Estado e também os períodos de esquecimento. Santos (2008) apresenta uma classificação da EaD a partir de 1904:

- Em 1904: Mídia impressa e correio. Escolas internacionais, que eram instituições privadas, ofereciam cursos pagos, por correspondência;

- 1923: Rádio Educativa comunitária;
- Em 1934: Edgard Roquete-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio; alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, utilizando também correspondência;
- Em 1939: surge o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo;
- Em 1941: 1ª Universidade do Ar; durou 2 anos;
- 1947: Nova Universidade do Ar, patrocinada pelo SENAC, SESC e Emissoras Associadas;
- Entre 1961-1965: Movimento de Educação de Base (MEB) – Igreja Católica e Governo Federal. Utilizavam um sistema rádio-educativo: educação, conscientização, politização, educação sindicalista;
- 1965-1970: Criação de TV's educativas pelo poder público;
- Em 1970: Projeto Minerva – convênio entre Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta para produção de textos e programas;
- Em 1972: O Governo Federal enviou à Inglaterra um grupo de educadores tendo à frente o conselheiro Newton Sucupira. O Relatório final marcou uma posição reacionária às mudanças no sistema educacional brasileiro, colocando um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta e a Distância no Brasil;
- Na década de 1970: Fundação Roberto Marinho – Programa de Educação supletiva a distância, para 1º e 2º graus;
- 1980: Oferta de supletivos via telecursos (televisão e materiais impressões), por fundações sem fins lucrativos;
- 1990: Programas de capacitação a distância com o uso intensivo de teleconferências (cursos via satélite);
- Em 1992: Foi criada a Universidade Aberta do Brasil (Lei 403/92), podendo atingir três campos distintos: ampliação do conhecimento cultural: organização de cursos específicos de acesso a todos; - educação continuada: reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade; Ensino Superior: englobando tanto a graduação como a pós-graduação;
- 1997: Criação de ambientes virtuais de aprendizagem – início da oferta de especializações à distância, via internet, em Universidade públicas e particulares;
- 1999-2007: Credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar na EaD (SANTOS, 2008, p. 51-52).

Essa cronologia demonstra o crescimento da EaD, suas diferentes formatações e sua institucionalização no Brasil, desde o ano de 1904, quando o Estado cria condições para a ampliação dessa modalidade de ensino por diferentes instituições, que passam a gerenciar modelos da produção flexível e *fordista*, atendendo às demandas conjunturais do capital, contribuindo para uma formação continua e infinita, circulando, assim, a mercadoria educacional.

Conforme Lima (2008) a educação superior à distância atende primordialmente a população que não tem acesso à educação pública presencial e gratuita, ou seja, um grupo que não obteve uma formação de qualidade no ensino fundamental e médio que lhes possibilitasse ingressar no ensino público, sobretudo, pelo agravamento das expressões da questão social. Este modelo de ensino tem provocado a exclusão de segmentos da classe trabalhadora do acesso à educação superior. A “educação à distância é, portanto, direcionada aos segmentos mais pauperizados da população e pressupõe a diversificação das fontes de financiamento da

educação superior, colocando no centro dessa política a diluição das fronteiras entre público e privado” (LIMA, 2008, p. 22).

Esta modalidade de educação superior tem-se intensificado diretamente no curso de serviço social, por ser uma profissão que não necessita de laboratórios e investimentos para a formação profissional. Pereira assevera que (2012), no desenvolvimento do capitalismo dos monopólios, os direitos sociais, tais como educação, saúde, e outros passam por um amplo processo de privatização. Seus “objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro” (PEREIRA, 2012, p. 269). Neste direcionamento, a política de educação, como também outras políticas, perde a dimensão de direito, cuja responsabilidade fundante e operacional deveria estar no poder do Estado, que, no entanto, reduz os direitos sociais para atender as exigências do mercado.

As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas no País têm um crescimento acentuado a partir da década de 1990, em especial nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1990) e de Lula (2000). A realidade de um governo de esquerda não mudou este crescimento, conforme se pode observar na tabela abaixo. Este crescimento demonstra que a participação do setor privado na educação, desde a referida década, representa uma superioridade em relação ao setor público, seja na quantidade de instituições ou mesmo no quantitativo de vagas oferecidas.

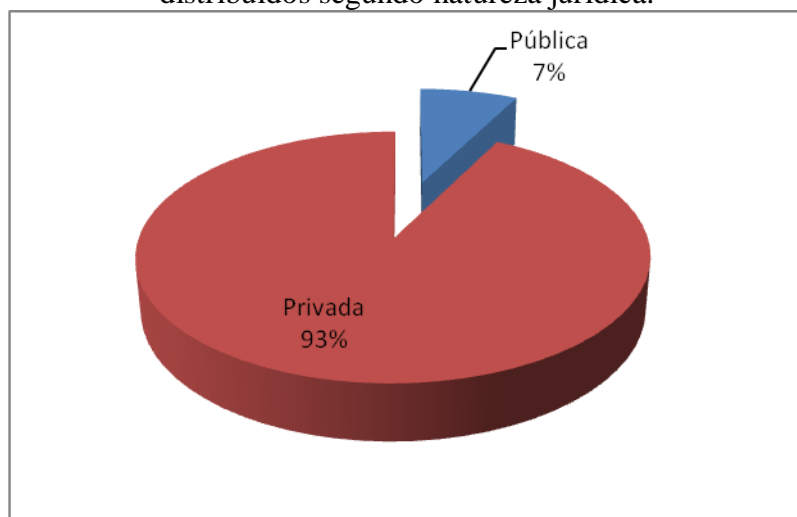
Quadro II: Participação do setor privado na totalidade das IES no Brasil e a oferta de vagas

Ano	Total de IES	Privada	%	Total de vagas oferecidas	Vagas privadas	%
1980	882	682	77,3	404.814	277.874	68,6
1995	894	684	76,5	610,355	432.210	70,8
2002	1.637	1.442	88,9	1.773.087	1.477.733	83,3
2003	1.859	1.652	88,9	2.002.733	1.721.520	86,0
2009	2.314	2.069	89,4	4.726.394	4.264.700	90,2

Fonte: (PEREIRA, 2012, p. 34).

A pesquisa realizada por Pereira (*et. al.* 2008) aponta uma grande expansão dos cursos em serviço social no Brasil, no pós-2003. Conforme mostra o estudo, as instituições públicas representam apenas 7% (12 instituições), enquanto a privada um total de 93% (148 instituições).

Gráfico III: Cursos de Serviço Social distribuídos segundo natureza jurídica.



Fonte: (PEREIRA, *et. al.* 2008, p. 03)

Em relação “a organização acadêmica, 83,3% estão inseridos em instituições universitárias (públicas e privadas), com a realização articulada de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Já os cursos de natureza privado, 61,5% encontram-se inseridos em IES não universitárias, restritas as atividades de ensino” (PEREIRA *et al*, 2008, p. 7), conforme Quadro III. Este estudo aponta para a compreensão do processo de privatização do ensino de Serviço Social, que, nas últimas décadas concentram inseridos em instituições privadas.

Quadro III: Cursos de Serviço Social distribuídos segundo natureza jurídica e organização acadêmica

Organização acadêmica	IES pública	%	IES privada	%
IES universitária	10	83,3	57	38,5
IES não universitária	02	16,7	91	61,5
Total	12	100	148	100

Fonte: (PEREIRA, *et. al.* 2008, p. 08)

No Quadro IV, observa-se que a educação presencial obteve maior número de vagas disponíveis entre 2003 e 2008, entretanto, com o crescimento do número de instituições, como será visto mais a frente, existe o indicativo de esta realidade vir a crescer, uma vez que inúmeras instituições de ensino superior estão sendo criadas.

Quadro IV: Vagas nos cursos de Serviço Social segundo modalidade de ensino nos anos de 2003 a 2008

Modalidade de Ensino	Número de vagas oferecidas	%
Presencial	32,708	77,02
EaD	9.660	22,80
Total de vagas	42.368	100,00

Fonte: Dahmer (2008, p. 46)

O crescimento da educação superior privada no Brasil é um fator típico da privatização da educação. “No curto período que vai a partir de 2003 a maio de 2008, surgiram no país mais de 160 novos cursos de Serviço Social, o que corresponde a 55,9% dos cursos existentes no país, majoritariamente de natureza privada” (LIMA, 2008, p. 45). Em estudo divulgado no site da Secretaria de Educação à Distância (BRASIL, 2012), constata-se que o estado do Tocantins não foge desta linha de expansão, são um total de seis instituições que ofertam ensino à distância em serviço social na capital e 23 polos em todo o estado, conforme a tabela IV. Estes dados demonstram que a educação de fato transformou-se em Mercadoria (IAMAMOTO, 2011), tornando uma educação fragmentada, precipitada, concretizando o aligeiramento da formação (CHAUÍ, 2006), pois a necessidade imediata é o atendimento ao mercado, e não a educação emancipatória.

Quadro V: Número de polos de ensino a distância no Brasil.

Estado	Sigla	Capital	Região	Qt.
Acre	AC	Rio Branco	Norte	13
Amapá	AP	Macapá	Norte	5
Amazonas	AM	Manaus	Norte	14
Pará	PA	Belém	Norte	53
Rondônia	RO	Porto Velho	Norte	28
Roraima	RR	Boa Vista	Norte	5
Tocantins	TO	Palmas	Norte	23
Alagoas	AL	Maceió	Nordeste	21
Bahia	BA	Salvador	Nordeste	146
Ceará	CE	Fortaleza	Nordeste	37
Maranhão	MA	São Luiz	Nordeste	19
Paraíba	PB	João Pessoa	Nordeste	20
Pernambuco	PE	Recife	Nordeste	52
Piauí	PI	Teresina	Nordeste	19
Rio Grande do Norte	RN	Natal	Nordeste	29
Sergipe	SE	Aracajú	Nordeste	35
Distrito Federal	DF	Brasília	Centro-Oeste	8
Goiás	GO	Goiânia	Centro-Oeste	88

Mato Grosso	MT	Cuiabá	Centro-Oeste	70
Mato Grosso do Sul	MS	Campo Grande	Centro-Oeste	72
Minas Gerais	MG	Belo Horizonte	Sudeste	182
Espírito Santo	ES	Vitória	Sudeste	41
Rio de Janeiro	RJ	Rio de Janeiro	Sudeste	60
São Paulo	SP	São Paulo	Sudeste	429
Paraná	PR	Curitiba	Sul	94
Rio Grande do Sul	RS	Porto Alegre	Sul	111
Santa Catarina	SC	Florianópolis	Sul	78
TOTAL				1.752

Quadro elaborado pelo mestrando a partir do site <http://emec.mec.gov.br/>, 2012

As instituições de ensino à distância definidas neste enquanto fonte de pesquisa está presentes em diversos polos, em todo território nacional, com exceção de algumas capitais. Por exemplo, a ULBRA não dispõe de polo no Acre, Rio Branco. A UNOPAR, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. No entanto, a UNIP está presente em todas as capitais brasileiras (BRASIL, 2012). Analisando, proporcionalmente, Palmas e São Paulo, tem-se a noção do crescimento da EaD na capital tocantinense, que conta com uma população de apenas 228.332 e a capital paulista 11.253.503 (IBGE, 2010), ou seja, com apenas 23 anos de existência, a educação à distância na capital mais jovem do país supera a média nacional, conforme tabela abaixo.

Quadro VI: Número de instituições de educação a distância em Serviço Social por capital

Sigla	Capital	Total/Capital	Sigla	Capital	Total/Capital
AC	Rio Branco	4	PB	João Pessoa	6
AL	Maceió	9	PA	Belém	7
AP	Macapá	5	PE	Recife	6
AM	Manaus	5	PI	Terezina	5
BA	Salvador	11	RJ	Rio de Janeiro	7
CE	Fortaleza	5	RN	Natal	8
DF	Brasília	8	RS	Porto Alegre	4
ES	Vitória	8	RO	Porto Velho	5
GO	Goiânia	7	RR	Boa Vista	5
MA	São Luiz	8	SC	Florianópolis	8
MT	Cuiabá	6	SE	Aracajú	7
MS	Campo Grande	11	SP	São Paulo	10
MG	Belo Horizonte	10	TO	Palmas	6
PR	Curitiba	8	TOTAL GERAL		189

Fonte: Tabela elaborado pelo mestrando a partir do site <http://emec.mec.gov.br/>, 2012.

Continuando numa análise proporcional por região, verifica-se que, a concentração do maior número de polos, Gráfico V, está na Região sudeste, cuja população é de 80.353.724, já a Região Norte, que detém a menor concentração de polos, tem uma população de 15.865.678 habitantes. Comparativamente ao número populacional, o total de 8% de polos/instituições na Região Norte, ainda é significativo, pois sua população é bem menor que a da região sudeste.

Os dados da pesquisa possibilitam observar que os polos estão instalados em municípios de médio e grande porte, uma vez que, visam o atendimento às dimensões da mercantilização do ensino, cuja expansão, sem fronteiras, chega às áreas em que haja uma dinâmica econômica maior, pois sua viabilidade é vender a mercadoria educacional a quem possa por ela pagar.

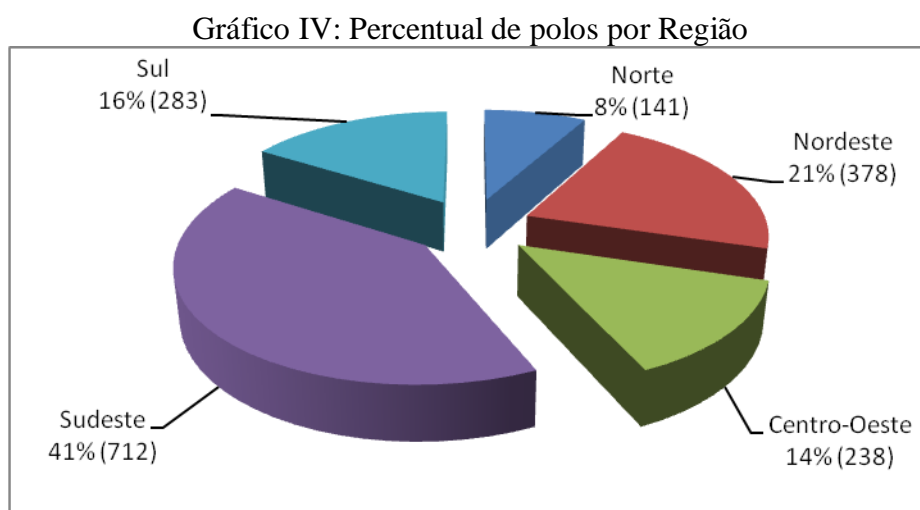


Gráfico elaborado pelo mestrando a partir do site <http://emec.mec.gov.br/>, 2012

O gráfico IV demonstra que a maior concentração polos está na região Sudeste, onde, de um total de 1.752, são 712 polos (41%) localizado na Região Sudeste, a maioria na cidade de São Paulo. Seguido da região Nordeste, 378; Região Sul com 283; Região Centro-Oeste com 238 e Região Norte com 142. Entretanto, o crescimento observado em relação às instituições de educação à distância no Brasil vai ao encontro com a afirmativa da privatização dos serviços sociais, como é o caso da educação.

No Estado do Tocantins, o número de instituições é inferior ao percentual brasileiro. Todavia, as cidades que dispõem de polos desta modalidade de ensino têm uma população superior a 15 mil habitantes, com exceção da cidade de Sampaio, cuja população não ultrapassa um total de 3.868 habitantes. Este município está localizado no extremo norte do estado, entre os municípios de Carrasco Bonito, Praia Norte e Augustinópolis-Tocantins, divisa com o Estado do Maranhão.

Conforme Dahmer (2008), o crescimento dos cursos de serviço social na modalidade à distância é sentido em razão do apoio do Estado à ampliação do ensino superior na modalidade EaD. Esta variante de formação profissional tem-se firmado como um desafio para toda a categoria, em especial as suas organizações: ABEPSS e CFESS/CRESS. O rebatimento dessa expansão vem sendo sentido em curto prazo, principalmente na atuação profissional e nas medidas de enfrentamento da questão social. Desta forma, a autora (2008) chama a atenção, afirmando que:

(...) a formação profissional dos novos assistentes sociais, formados via EaD, será radicalmente diferente da propugnada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o que reconfigurará completamente o mercado de trabalho em serviço social e trará complexos desafios para as entidades da categoria (DAHMER, 2008, p. 274).

As mudanças que vêm ocorrendo no âmbito da formação profissional têm influência direta no mercado de trabalho. Iamamoto (2005) assegura que a formação não deve estar distanciada do mundo do trabalho, mas, também, não pode perder sua dimensão crítica que está na raiz da profissão. As transformações no padrão de produção exigem profissionais com amplas competências, desta forma, percebe-se que as profundas alterações no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação e para as diferentes profissões. Elas se relacionam, principalmente, com as exigências postas pelo processo de produção.

Segundo Iamamoto (2005), o assistente social está inserido na divisão sócio técnica do trabalho, como qualquer outro trabalhador, assim, não se pode desvincular a formação e o exercício profissional do mercado de trabalho, pois este vende sua força de trabalho para o mercado, que a absorve na medida de seu valor de uso e valor de troca. Com o EaD, há um comprometimento do processo de formação profissional, sobretudo, pelo aligeiramento do curso, por sua fraca vinculação às dimensões da pesquisa e da extensão, pelas relações existentes, principalmente no âmbito do estágio, com as instituições sociais. Conforme Pimenta (2009, p. 41), “a formação profissional do assistente social não fica imune a mercantilização do ensino superior, concebida com a expansão desenfreada das IES privadas não universitária”. Estes cursos, em franca expansão no Brasil, atendem segmentos da sociedade que não dispõem de uma formação básica que possibilite ingressar no ensino regular, por terem seu tempo sugado pelo mercado de trabalho, e, muitas vezes, desenvolvem até mesmo uma tripla jornada de trabalho.

Entretanto, este crescimento tem concorrido para um substancial aumento do *exército de reserva* em serviço social no Brasil.

Pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional, pressionando o piso salarial, a precarização das condições de trabalho e aumentando a insegurança do trabalho (IAMAMOTO, 2011, p. 440).

A formação profissional pela metodologia de EaD é pode contribuir para com a precarização da profissão, reduzindo a capacidade intelectual, que as diretrizes curriculares definem como necessárias a um profissional: crítico, criativo e propositivo, segundo a dinâmica dos novos tempos.

Segundo dados do e MEC (BRASIL, 2012), Palmas³² conta com um total de cinco universidades: a Universidade do Tocantins (UNITINS)³³, de natureza pública; a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)³⁴, de natureza privada; Universidade Anhanguera (UNIDERP)³⁵; Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR)³⁶; Universidade Paulista (UNIP)³⁷.

Outras unidades de formação acadêmica são escolas isoladas, principalmente de educação à distância: Centro Universitário Clarentiano (CEUCLAR)³⁸ e Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior (COC). O Quadro VII mostra as instituições que oferecem a modalidade EaD no Estado do Tocantins.

Apenas duas das universidades que proporcionam cursos presenciais em Serviço Social: a Universidade do Tocantins (UNITINS), e a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), as demais unidades de formação oferecem apenas o curso na modalidade EaD.

Quadro VII: Instituições que ministram cursos de Serviço Social EaD nas cidades tocaninenses

Instituições	Cidades	Número de Polos
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)	Araguaína.	01

³² A Universidade Federal do Tocantins (UFT) dispõe de campus em Palmas, mas o curso de serviço social oferecido é apenas em Miracema.

³³ A UNITINS-To criou o curso presencial após o MEC suspender o curso à distância pelo PRDC/PRTO N° 02, (BRASIL, 2009).

³⁴ A ULBRA realizou o primeiro vestibular no ano de 2007, desde então não houve mais vestibular. A turma do referido ano concluiu o curso no segundo semestre de 2012, iniciou com um total de 59 alunos, concluíram apenas 8 alunos. No presente semestre, 2013-2, foi realizado vestibular.

³⁵ Esta instituição chegou em Palmas no ano de 2010, com a realização de seu primeiro vestibular no referido ano. O curso esta no segundo período, com alunos no primeiro e segundo. Esta instituição chegou no município em razão de um convenio realizado com a vice-prefeitura, oferecendo o curso com mensalidades no valor de R\$ 99,00.

³⁶ Instituição residente em Palmas desde 2007, com um total de 2100 mil alunos, destes 400 são do serviço social, que esta em funcionamento em todos os períodos.

³⁷ Esta instituição faz uso da modalidade interativa, ou seja, autonomia total do aluno, com aulas totalmente virtuais, incluindo as provas. Ela conta com apenas um aluno, que está vinculado ao campus de Palmas, mas reside no municio de Pedro Afonso – TO, que no entanto a tutora é residente no Campus da capital, e todo contato se dá por e-mail, portal da instituição e telefone.

³⁸ Esta instituição esta cadastrada no e MEC: <http://emec.mec.gov.br/>, no entanto, abre inscrições e não há número de alunos suficientes. Ela tem por modalidade a metodologia interativa, sem a presença do tutor de sala, autonomia do aluno no decorrer do curso, tudo realizado pelo portal da instituição, ocorrendo aula presencial apenas uma vez por mês.

Universidade Anhanguera (UNIDERP)	Araguaína, Gurupi, Palmas.	03
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	Araguaína, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Porto Nacional	06
Universidade Paulista (UNIP)	Araguaína, Colinas do Tocantins, Guaraí, Gurupí, Miracema, Palmas, Paraiso do Tocantins, Porto Nacional, Tocantinópolis.	09
Centro Universitário Clarentiano (CEUCLEAR)	Palmas	01
Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior (COC)	Palmas, Sampaio	02
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Palmas	01

Pesquisa realizada pelo mestrando no site <http://emec.mec.gov.br/>, 2012

Para tanto, a pesquisa realizada com os graduandos e profissionais envolvidos na formação dos estagiários da UNOPAR, demonstrou a precariedade do ensino superior pela metodologia do ensino proposto pela instituição.

Quanto à situação econômica dos estagiários, a pesquisa expõe que a renda familiar contraria a afirmativa de alguns autores, afirmando que os sujeitos que buscam a graduação pela metodologia EaD são populações de baixa renda. Na análise dos dados coletados foi traçada a renda média familiar dos estudantes com o intuito de formar um juízo geral do nível econômico dos acadêmicos da EaD. Constatou-se que a renda familiar dos graduandos em Serviço Social no município de Palmas – TO é superior a R\$ 622,00, conforme quadro abaixo:

Quadro VIII: Renda familiar em reais dos graduandos em serviço social participante da pesquisa

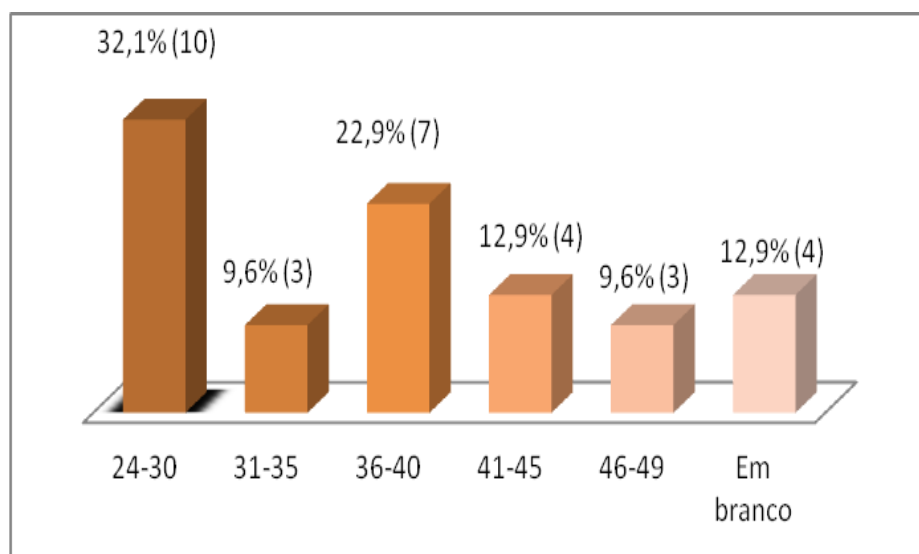
Renda	Frequência	Renda	Frequência
R\$ 622,00 a R\$ 900,00	02	R\$ 6.000,00 a R\$ 6.500,00	03
R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00	10	R\$ 10.000,00	01
R\$ 2.000,00 a R\$ 2.500,00	05	R\$ 15.000,00	01
R\$ 4.500,00	01	Não declarado	08

Fonte: Pesquisa realizada pelo mestrando entre novembro e dezembro de 2012, em Palmas, To.

Três estudantes são empresárias, com renda superior a R\$ 4.000,00. Uma aluna, que não trabalha está à disposição dos estudos, declarou que a renda familiar dos pais é de R\$ 6.220,00. Oito pessoas não responderam, uma declarou renda de R\$ 6.500,00, outra de R\$ 4.500,00, duas com renda entre R\$ 622,00 e R\$ 1.886,00, as demais declararam renda entre R\$ 1.324,00 e R\$ 2.500,00.

Dentre os 31 graduandos participantes, apenas um é do sexo masculino, os demais são do sexo feminino. Porém, foram identificados nos documentos, um total de cinco pessoas do sexo masculino em período de estágio, mas apenas um aceitou participar da pesquisa. A idade dos estudantes entre 24 e 30 anos foi um total de 10 pessoas; entre 31 e 35, 46 e 49 anos, somam um total de 3 pessoas em cada grupo de idade; entre 36 e 40 anos, um total de 7, entre 41 e 45, um total de 4 pessoas, outras quatro não responderam a idade. Destes, somam um total de 31 graduandos que participaram da pesquisa, de um total de 150 em período de estágio. Estas informações são representadas no gráfico abaixo.

Gráfico V: Demonstrativo de idade dos entrevistados graduandos da UNOPAR.

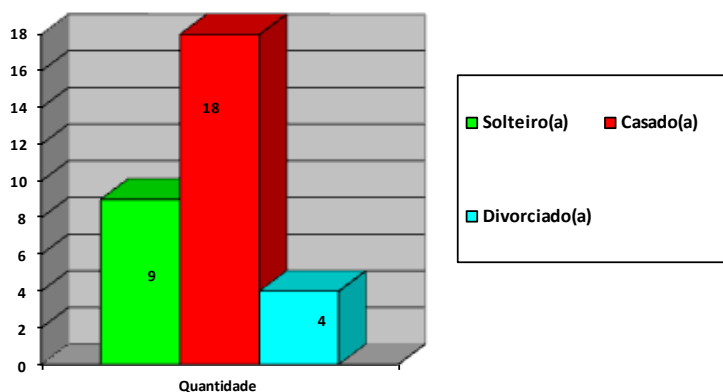


Fonte: Pesquisa realizada pelo mestrando entre novembro e dezembro de 2012, em Palmas, To.

A presente pesquisa nega a afirmativa de Petri (*apud*, BELLONI, 2003, p. 23), de que a população que busca esta metodologia de ensino são pessoas com idade acima de 40 anos, que já estão com os filhos todos criados, e são principalmente donas de casa. Os dados da pesquisa mostram que 32,1% dessa população são jovens, conforme mostra o Gráfico V que vai de encontro com o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2000).

Entendendo que a maioria dos entrevistados são mulheres, 29 pessoas, nas quais se observa estado civil no Gráfico VI mostra que a maior parte está casada, o que significa, que elas provavelmente exercem dupla jornada de trabalho.

Gráfico VI: Estado Civil dos Graduandos dos graduandos da UNOPAR entrevistados

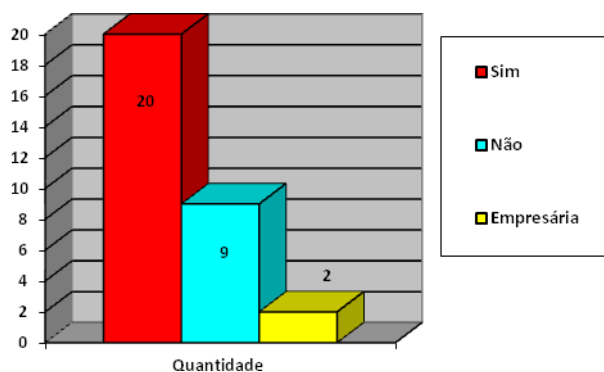


Fonte: Pesquisa realizada pelo mestrando entre os meses de novembro e dezembro de 2012

Os estudantes, em sua maioria, 22 graduandos, são pessoas que não possuem tempo para o estudo, por ter uma carga horária de trabalho excessiva. São donas de casa que estão em busca de uma formação, principalmente por terem os filhos já maiores de idade (BELLONI, 2003).

Em relação à situação de trabalho, a maioria tem algum trabalho, representando o que já demonstrado: que a população trabalhadora está inserida na EaD com uma jornada intensiva de atividades. Dentre os participantes da pesquisa, uma graduanda não trabalha, está a disposição dos estudos, pois os pais possuem renda acima de 10 mil reais (Gráfico VII). De fato, esta realidade demonstrada pelo estudo representa a realidade brasileira, cuja maioria da população estudante é trabalhadores.

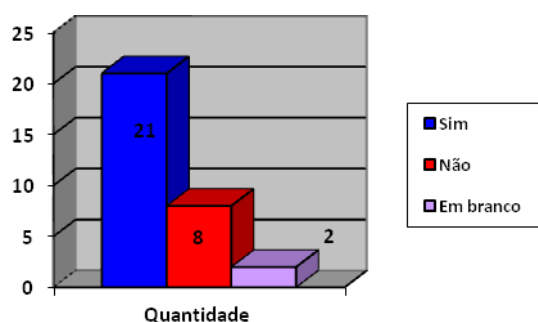
Gráfico VII: Situação de Trabalho dos graduandos da UNOPAR entrevistados



Fonte: Pesquisa realizada pelo mestrando entre os meses de novembro e dezembro de 2012.

Esta situação, não é um fator atípico, pois que a maioria das pessoas que procuram esta modalidade de ensino já desenvolve dupla jornada de trabalho, não dispondo de tempo para uma educação regular. Conforme alguns relatos, a busca pelo EaD se justifica por: “Estudar em casa e ficar perto da família” (G. 1); “por não ter disponibilidade de estudar todos os dias” (G. 4); “falta de tempo” (G. 6); “poder estudar pela internet” (G. 9); “por não ser cansativo” (G. 11); “por ser dona de casa” (G. 15), entre outras respostas que vão ao encontro das argumentações já exemplificados.

Gráfico VIII: Graduandos da UNOPAR entrevistados que têm filhos



Fonte: Pesquisa realizada pelo mestrando entre novembro e dezembro de 2012

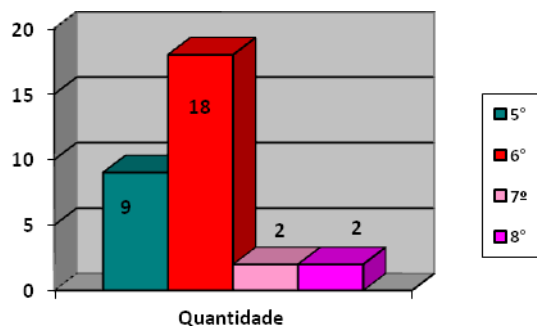
O gráfico VIII, mostra que 21 estagiários têm filhos. Eles constituem a maioria, 67,74% dos que responderam ao questionário desta modalidade de ensino. A presente realidade viabiliza a autonomia dos alunos e a presença de apenas uma vez por semana na sala de aula, fator que contribui para que as donas de casa e mães possam cursar a educação superior, contudo nessa modalidade de ensino. Entretanto, a autonomia implica compromisso, pois estas novas TICs podem contribuir para o acesso das pessoas à graduação superior, e ao mesmo tempo também contribui para com a redução da qualidade do ensino por dar autonomia aos graduandos no gerenciamento de seus estudos, ou seja, forçando alunos a serem autodidatas.

O mercado de trabalho, segundo Iamamoto (2011), tende a criar uma seletividade, assim como um trabalho não se conquista somente com um diploma, mas com uma capacidade intelectual, além de domínio das competências profissionais.

Esta pesquisa teve por opção a escolha dos graduandos inseridos em campos de estágio. Do total de trinta e um (31) graduandos, dezoito (18) estavam no sexto período, nove (9) no quinto período, dois (2) no sétimo e dois no oitavo período (Gráfico IX). Estes períodos, como indica o Projeto pedagógico da UNOPAR, as Diretrizes Curriculares

(ABEPSS, 1996), e o Plano Nacional de Estágio (PNE) (ABEPSS, 2010) os alunos, a partir do 5º período, já exibem um conhecimento em relação à profissão, nas disciplinas de Ética e Fundamentos Teórico- Metodológicos, por isto teriam condições realizar o estágio curricular obrigatório e, assim, responder aos questionamentos da referida pesquisa.

Gráfico IX: Período de Graduação dos entrevistados da UNOPAR



Fonte: Pesquisa realizada pelo mestrando entre novembro e dezembro de 2012

Com este Gráfico, podemos observar que a maioria dos graduandos, um total de 18, estão cursando oitavo período. Neste sentido, já cursaram disciplinas referenciais para a formação em serviço social. Podendo, assim, participar da pesquisa, uma vez que já dispunham de condições teóricas, metodológicas e práticas, estarem entre o 1º e o 3º período de estágio.

A partir destes dados quantitativos, traçamos um panorama da realidade da educação superior brasileira pela metodologia de EaD. Com os dados e os argumentos tecidos é possível desenvolver as argumentações com os dados qualitativos, coletados doravante entrevistas e questionários aplicados com os sujeitos da pesquisa. No próximo item serão trabalhadas as argumentações das informações fornecidas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

3.2 – Realidade do ensino em serviço social a distância, um estudo da UNOPAR

A Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) é vinculada ao Campus de Londrina, Paraná que mantém um polo em Palmas - TO. Segundo uma tutora de sala “aqui é uma extensão, como se fosse uma franquía, sendo o segundo maior polo do Brasil, a primeira é Castanhal [no estado do Pará] Ela obedece às normas de Londrina, é por isso que a gente não tem autonomia de reprovar o aluno” (T.S 01).

O ensino transmitido pela instituição está organizado em:

(...) em 5 disciplinas, todas disciplinas tem três aulas, com tele aula e aula atividade, e a quarta é a prova presencial. No próximo mês já entra outra disciplina, com três aulas e a prova. No final, como agora que está acontecendo os seminários ^[39], transmitido ao vivo também, da mesma forma das tele aulas, de Londrina-PR, e no momento da aula atividade os alunos apresentam o *portfólio* em grupo (C.P. 01).

As aulas são transmitidas via satélite, uma vez por semana. No início de cada encontro presencial é realizado a aula atividade, com a intermediação do tutor de sala, por meio de um texto indicado pelos professores de Londrina, encaminhado *on-line* para os alunos. Estes devem realizar a leitura anterior à atividade, para que possa ocorrer a discussão do texto em sala de aula, a fim de subsidiar a aula interativa, que ocorre posterior a esta atividade, transmitida via satélite diretamente de Londrina, com duração de 45 minutos.

A instituição conta com um total de 403 alunos, destes, 150 estavam no período de estágio. O curso de Serviço Social é o único que apresenta alunos em todos seus oito períodos. Para atender a este grupo, a UNOPAR conta com 6 Tutores de Sala, todos assistentes sociais, sendo que dois destes são graduados na própria instituição. Os profissionais que desenvolvem trabalhos na instituição na função de Tutor de Sala devem ter uma “graduação na área que irá atuar, além de possuírem uma especialização também concluída ou concluindo” (C.P. 01).

A força de trabalho é considerada uma mercadoria como outra qualquer. Neste caso, o Tutor de Sala exerce a função de um docente, entretanto, sua remuneração é inferior as funções executadas, em média R\$ 300,00. Pois, “o que o operário vende não é diretamente o seu trabalho, mas sua força de trabalho, concedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela” (MARX, 1985, p. 80). Com isto, o salário pago pelo mercado apenas concorre para a manutenção da força de trabalho do proletário e de sua família, perpetuando, assim, a classe trabalhadora que estará a serviço do sistema produtivo. Segundo Marx (1985, p. 82) “o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos artigos de primeira necessidade exigidos para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho”. Em razão do salário que recebem e das condições de vida, muitos não conseguem libertar-se do sistema capitalista de produção, tornando o trabalho dependente do sistema de produção para manter

³⁹ Em visita realizada no dia 29 de novembro de 2012, foi possível assistir a apresentação de dois grupos de alunos que estavam apresentando os referidos seminários. Nesta apresentação os alunos tiveram dificuldade quanto ao domínio do conteúdo, inconsistência entre a literatura do Serviço Social e as políticas sociais (temas discutidos nos seminários). As argumentações dos alunos apresentavam uma visão do senso comum, sem nenhum embasamento teórico, sempre na primeira pessoa: “eu acho”, “eu penso”, ocorrendo diversos equívocos quanto às datas históricas, a relação entre as políticas sociais e as conquistas da classe trabalhadora. A tutora responsável pela turma, observando a apresentação, não realizou nenhuma intervenção para corrigir os equívocos.

sua existência, que historicamente mantem-se enquanto subalterno proletário, sem condições de superar sua condição social.

Neste caso, a redução da titulação para Tutor de Sala se dá para uma possível desvalorização, entendendo que o mesmo não dispõe de autonomia para avaliação, ficando sob a responsabilidade dos docentes que ministram as aulas. Os profissionais Tutores Eletrônicos, residentes em Londrina-PR fazem a supervisão e acompanhamento dos graduandos via portal da instituição, como um profissional de apoio ao Professor, que são assistentes sociais ou áreas afins, com curso pós-graduação: *lato sensu* ou *stricto sensu*. A redução desta força de trabalho a uma mercadoria como qualquer outra contribui para a precarização e redução de postos de trabalho os docentes, visto que um professor consegue atender diversos alunos nos seus mais variados Polos pelo Brasil. Uma exploração da mão de obra intelectual com a redução de titulação para fazer valer a baixa remuneração. Podendo, nestas condições, reduzir a capacidade crítica do professor e a relação com os graduandos, já que a escola humanística, que desenvolve o processo educativo nos parâmetros intelectuais e profissional, tem a “necessidade da participação ativa do educador” (MANACORDA, 1990, p. 249). Segundo Gramsci (1982, p. 132) “na realidade um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos”. Entendido esta mediocridade enquanto redução do papel do professor, por não ter acesso direto aos acadêmicos, distância esta provocada pela substituição da educação presencial por uma educação tecnológica.

Com o advento da tecnologia, a fragmentação do trabalho docente está mais presente, esta modalidade de ensino requer as novas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, o uso do micro computador, *internet*, recursos áudio visuais, entre outras. Os graduandos que participaram da pesquisa, apenas 26 apontam conhecimentos básicos em informática, os demais, conhecimentos apenas práticos. Isto é observado no início do curso, pois a instituição oferece uma “disciplina” que orientará o acadêmico a utilizar as ferramentas durante sua formação. Segundo a Tutora de sala (T. S. 03), um dos principais problemas enfrentados pelos graduandos, atribui-se em relação à falta de conhecimento destas tecnologias, que, por sua vez, compõem a base fundamental para o estudo nesta modalidade de ensino:

O grande problema é o dano na educação a distância, no geral, de toda educação é a tecnologia, porque ela ajuda o aluno ser desonesto consigo mesmo. Ela contribui com isso, hoje você tem muito mais acesso, tem a dificuldade tecnológica das pessoas de mais idade. Por exemplo, tem uma senhora de quase 50 anos que é minha aluna, isso aqui [computador] para ela é um bicho, eu digo para ela, você entrou no

“curral errado”, porque é uma faculdade totalmente tecnológica, e para senhora conseguir andar direito a senhora precisa entender de tecnologia (T.S. 3).

A evolução da EaD é uma trajetória marcada pela tecnologia que, para quem não tem seu domínio, constitui-se um grande desafio. Como visto, pela escrita, rádio, televisão, e mais recentemente, a partir da década de 1980, pela rede mundial de computadores (TANUS, 2002). Entretanto, a seleção dos vestibulares é bem chamativa (ANEXO, I), oferecendo uma progressão profissional, conquista de autonomia, no entanto não esclarece sobre a necessidade do domínio de ferramentas tecnológicas, tampouco ressalta a necessidade de uma seleção mais rigorosa.

Neste caso, os fins propostos estão circunscritos apenas à transmissão de conhecimento, com a despreocupação em relação à organização apontada pelo autor acima mencionado (1982), que poderia contribuir para um melhor e maior aproveitamento desta modalidade de ensino por parte dos estudantes.

O crescimento da EaD enquanto metodologia que substitui a educação tradicional, está presente, principalmente, pela inserção destas TIC enquanto tecnologia de transmissão do conhecimento, e não como uma ferramenta pedagógica. De tal maneira, os graduandos, Tutores de Sala, Supervisor de Campo e Coordenador de Curso, refletem a ideia das novas TIC, que abre um leque de oportunidades, suprimindo uma necessidade educacional que a graduação presencial não consegue, principalmente pela exclusão da população trabalhadora de seu acesso.

“é um sistema onde são alocadas as informações para você poder mastigar” (G. 1);

“ótima oportunidade de se fazer um curso superior” (G. 10);

“é uma porta aberta” (G. 12);

“educação chega a todos” (G. 15);

“Eu vejo um grande fortalecimento do capital, um giro de capital muito grande, um mercantilismo entre aspas [...]. Digo mais, no ensino a distância a gente precisa aprender a ler, precisa aprender a pesquisa, precisa puxar a responsabilidade para cima de si” [...] (T.S. 01);

“É uma possibilidade que foi criada para facilitar o acesso à educação superior. É uma metodologia interessante, se for seguida da forma que ela é proposta, da forma que o MEC autoriza” [...] (T.S. 02);

“Não existiria educação a distância. Porque os acadêmicos levam muito na brincadeira. Ah, eu só tenho uma vez por semana, e os próprios acadêmicos não sabem o que é educação a distância” [...] (T.S. 03);

“Eu falo que é educação dos Tempos Modernos, não seria educação a distância. Seria aquela educação conectada com o futuro, é a nossa nova educação em que depende muito do aluno. É claro que é uma educação muito criticada, porque as pessoas não estão preparadas para o novo, o moderno, como é o caso do nosso país. Mais isto já existe em outros países há muito tempo, e quem não acredita na educação a distância faz pós-graduação a distância” (S.C. 1);

“[...] O aluno que está fazendo um curso enfraquecido pela metodologia, uma aula tele presencial, se ele não se adequa aquele sistema e procura mais recurso, fica enfraquecido mesmo, a formação não é muito boa” [...] (S.C 5).

O princípio educativo em Gramsci (1982) está para uma educação liberta dos princípios neoliberais. Estando, também, observado por Mészáros (2008), devendo se conquistar uma educação desvinculada dos padrões burgueses, que se conseguirá com a educação socialista. Nesta lógica, consubstancia uma educação dependente, com destaque, e princípios apenas para o trabalho, entendidos enquanto necessidade do capital. Pois “todo sistema de educação orientado a preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais pervertidos ideais e valores educacionais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83). Resultando em uma educação aligeirada, que substitui a figura do docente, a riqueza do debate e troca de experiências por uma educação tecnológica, concentrada para o trabalho.

Com esta nova organização já identificada por Gramsci (1982), a escola, enquanto princípio educativo emancipatório, perde sentido para uma educação burguesa, em cujo fundamento deveria se dar a formação de sujeitos com capacidades críticas e não tão somente técnica, sem construir nestes alunos a libertação das condições alienantes que viveram até então. Como afirma Manacorda (1990):

A prática tornou-se teórica e que a teoria tornou-se prática. E que, por causa desse entrelaçamento entre teoria e prática, entre ciência e trabalho, nasceu, ao lado da velha escola desinteressada ‘humanística’, todo um novo sistema de escolas especializadas de vários graus, através de um processo de diferenciação, casual, e caótico, no qual se exprime a crise do princípio cultural e educativo (MANACORDA, 1990, p. 153).

Encontrando no trabalho a possibilidade de resolver todos os problemas sociais, um dos fundamentos para a educação com escopo somente na formação técnica se fundamenta principalmente com estes parâmetros.

Tornando possível a separação da “escola com a vida” (GRAMSCI, 1982), cujos problemas sociais estão presentes, Mészáros (2004) também apresenta esta consolidação, entendendo que a ciência foi absorvida pelo capital, não para produzir as necessidades e facilitar a vida em sociedade, mas para produzir ciência para o capital, possibilitando a construção de mercadorias a sua funcionalidade. A educação também é absorvida pelo capital, enquanto resultado de uma ciência, EaD, e também para a produção de riqueza para este capital. Isto tem contribuído para a redução da funcionalidade histórica social da educação, entendendo que o conhecimento só tem sentido quando socializado com o conjunto da sociedade, a princípio, para construir condições melhores de vida.

Neste estudo, confirmamos que a instituição em estudo, perdeu o sentido social da educação, que se fundamenta na produção do conhecimento, devendo ser posteriormente socializado com a comunidade, principalmente, como ocorre em algumas universidades, por meio dos projetos de extensão. Apresentam um projeto que denomina extensão, e, no entanto, configura-se para o cumprimento de carga horária de Estágio Curricular, não ocorrendo devolutiva aos sujeitos envolvidos na coleta de informações, como vê-se a frente. Assim, como, não disponibiliza a realização de pesquisa.

Refletindo as afirmativas dos autores (GRAMSCI 1982, MANACORDA 1990, MÉSZÁROS 2004), significando o nascimento da “educação dos tempos modernos” (S. C. 01), que, entretanto, reduz drasticamente a educação intelectual e profissional, restringindo apenas na profissionalização dos sujeitos, uma vez que “torna-se a participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada a vida” (GRAMSCI, 1982, p. 133).

Como visto nas falas dos sujeitos da pesquisa, não há uma posição unânime. Enquanto uns aprovam o EaD, outros o criticam pela pouca condição de aprendizagem. Contudo, conforme já destacado neste trabalho, a expansão da EaD é visível e dá margens para o nascimento de uma metodologia de formação superior desconectada aos padrões estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares (ABEPSS 1996). Contudo, esse crescimento é real e abre um campo fértil de oportunidades para quem não tinha acesso a educação superior, corroborando com a reprodução da ideologia burguesa de ciência. Segundo as argumentações dos sujeitos da pesquisa, a EaD reflete a ideia de que esta metodologia está impregnada na sociedade: “por não ter disponibilidade de estudar todos os dias” (G. 04); “pelo Valor da Mensalidade” (G. 05); “oportunidade para quem não pode estudar todos os dias” (G. 20). Apesar disso, não se questiona a capacidade intelectual dos alunos, ou mesmo, o que Chauí (S/D (b)), chama de universidade sem compromisso social, pois que não dispõe dos padrões da pesquisa e extensão, focando apenas no ensino, com pouca ou nenhuma preocupação com a qualidade.

A referida modalidade de ensino desenvolvida por algumas universidades está inserida em uma nova concepção da ciência da modernidade, que vai ao encontro dos interesses do capital. Seu princípio norteador não é atender aos interesses dos sujeitos, mas a uma necessidade do próprio capital, dentre elas acumulação, formar mão de obra a baixo custo, pois o mesmo tem se instituído em uma crescente afirmação de uma “ciência” que atende aos interesses de sua própria expansão, em detrimento de uma formação para a vida social. O,

Impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade parece ser implacável e possivelmente esmagador, evocando a ameaça de uma total paralisia e desintegração social observadas com angústia por governos desamparados, isto não ocorre por conta de suas características intrínsecas. É mais por causa da maneira pela qual as forças sociais dominantes se relacionam com a ciência e a tecnologia: seja, ao contrário, usando-as como álibi conveniente e seguro para sua própria capitulação ante os poderes da alienação e da destruição (MÉSZÁROS, 2004, p. 265-266).

A ciência moderna é capturada pelo capital, desconstruindo sua intencionalidade objetiva, de servir aos interesses humanos, para atender às necessidades de uma lógica produtivista, apesar de sua existência encontrar sustentabilidade nesta lógica burguesa, que em sua mais variada situação tem seu apoio na formação dos meios de existência da produção econômica. Por isto, Meszáros (2004, p. 267) certifica que:

Por mais popular que seja a ficção do desenvolvimento científico imanente, a ciência moderna não pode deixar de se orientar para a implantação mais eficaz possível dos imperativos objetivos que definem a natureza e os limites do capital, assim como seu modo necessário de funcionamento nas mais variadas circunstâncias.

É este capital que absorve a ciência e proporciona ênfase à produção econômica, valendo-se das ciências para expandir suas necessidades de produção. Nos países desenvolvidos, para o qual o Brasil está caminhando, a ciência é capturada e posta em prova para, em sua dinâmica, desenvolver mecanismos que atendam a organização do capital. Nesta lógica, os sujeitos se apropriam da ciência pelo discurso burguês de desenvolvimento, perdendo a leitura crítica deste modernismo, que exclui sujeitos do acesso ao “desenvolvimento” por não adequar-se a esta realidade. De fato, a ciência é protagonista deste processo, por uma simples razão: foi absorvida pelo mercado que está a desenvolver seus interesses, ou seja, a produção de bens e serviços para o próprio capital, mudando o sentido da ciência. Conforme Mézáros (2010) argumenta, o capital absorveu a ciência para a produção de tecnologias a seu próprio interesse.

Esta afirmativa, conforme o autor, é uma estagnação da ciência no sentido de privilegiá-la ao desenvolvimento do capital, sendo que, deveria estar a serviço dos interesses humanos e sociais. A EaD é resultado de uma tecnologia que alcança cada vez mais a população que acessa esta metodologia de ensino. Contudo, será que ela está preparada para uma graduação que exige primordialmente um aluno autodidata? A resposta para esta indagação é mézariana (2004), a ciência e a educação tecnológica, perde sua funcionalidade humana, pois exclui parcela da população que não tem condições intelectuais de se adequar a este novo sistema, sobretudo pelo pouco preparo tecnológico.

Obviamente, que esta lógica tende a criar uma competitividade massiva entre a classe trabalhadora, pois a sociedade se sustenta por um processo seletivo, no qual, quem tem formação exclui os que não tiveram acesso. A “globalização da economia intensificou a competição exigindo das populações elevação dos níveis de educação geral e maior capacitação para o trabalho. Populações, já marginalizadas pela falta de acesso ao conhecimento, passaram a ser excluídas das conquistas do mundo moderno” (TANUS, 2002, P. 25). Desta maneira, determinados sujeitos buscam outras metodologias de ensino, seja em razão de sua condição social, familiar, financeira, seja por sua excessiva jornada de trabalho, encontrando na EaD a condição para se sentirem incluídos no mundo produtivo.

Novamente se reafirma as considerações de Gramsci (1982) na qual coloca saque o ensino deve considerar o nível intelectual do aluno. Apesar disso, a graduação nesta metodologia atua pela lógica de mercado: vender uma mercadoria não importando quem a compra. Neste sentido, podendo contribuir para um fracasso educacional, principalmente pela defasagem do ensino e por este sujeito não dispor de um nível intelectual, que lhe possibilite uma formação autônoma, sem a mediação de um professor.

Nas afirmativas de Mészáros (2008, p. 27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Romper significa desenvolver uma educação humanística, “desinteressada”, que, possivelmente só poderá ser impressa em uma sociedade socialista.

Uma educação para o trabalho, como se percebe, pode contribuir somente para a formação de um *exército de reserva* a espera do capital para sua contratação (IAMAMOTO, 2011), isto, como já mencionado, é uma realidade bem visível em Palmas-To, principalmente pelo grande número de instituições que oferecem a graduação em serviço social. Esta expansão interfere substantivamente na qualidade desta modalidade de ensino. As informações apresentadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, demonstram o (des)comprometimento da instituição em relação a qualidade do ensino, que vem ao encontro das argumentações de Iamamoto (2011), pois o objetivo é tão somente vender a mercadoria⁴⁰ educacional, e não desenvolver a capacidade intelectual do aluno, que segundo Gramsci (1982), é um dos fatores para as escolas que não dispõem do Estado enquanto seu

⁴⁰ Em visita à instituição, assistindo a uma apresentação de seminário pelos graduandos, foi possível identificar esta ideia mercadológica da educação quando, uma pessoa da coordenação paralisou a apresentação para falar de uma promoção que a instituição estava fazendo. O Graduado que pagasse a mensalidade do mês de dezembro até uma data X estaria concorrendo a uma cesta natalina. A reafirmação desta ideia mercadológica está na recepção da instituição, cujo *banner* traz a seguinte informação: “indicando X pessoas para o colégio Y, que também pertence à instituição, ganhará desconto de N% na matrícula da graduação” (UNOPAR, *banner*, dez./2012). Assim, como o folder da instituição oferecendo desconto para os Graduandos: indique um amigo e ganhe desconto de R\$ 30,00 (ANEXO IX).

protagonista na promoção da educação pública, gratuita, reforçando e dando ênfase ao mercado educacional (IAMAMOTO, 2011).

As dificuldades enfrentadas nesta modalidade de ensino giram em torno da estrutura e articulação profissional, semelhante ressaltam alguns dos sujeitos da pesquisa:

“falta de informação e acompanhamento da tutoria” (G. 3);

“por ser uma vez por semana; discriminação e pela distância da coordenação, fica em Londrina (G. 5);

“se o aluno não domina computação fica difícil” (G. 7);

“falta de campo de estágio” (G. 13);

“Falta de interação, porque existe um sistema que eles ofertam, um *chat*, que no momento que ocorrem a aula tele presencial, que é o primeiro momento da aula, qualquer acadêmico que tenha uma dúvida, tanto o tutor de sala pode resolver. [...] No entanto, na maioria das vezes, a maioria dos tutores falam que eles não respondem, é muito difícil responder. Outras vezes os acadêmicos também mandam uma dúvida para o tutor eletrônico, ele não responde. Eles demoram, porque é muita gente, tem vez que eles sentem uma necessidade maior dessa interação, de ter um contato maior com o professor, com esse que esta do outro lado do sistema. [...] Avaliação também é um problema que identifiquei (ANEXO II). Na sala a gente conhece o acadêmico, conhece o desenvolvimento, faz o acompanhamento do acadêmico, faz uma avaliação mais precisa. O tutor eletrônico avalia o que? De todos os trabalhos que são feitos na graduação e o TCC, são feitos pelo tutor eletrônico, quando o tutor de sala avalia algum trabalho é só a apresentação dos seminários, não avalia o conteúdo, nem a construção do trabalho” (T.S. 02).

“Um problema que vejo também são as faltas, os alunos faltam muito, a instituição não quer perder o aluno, porque se ele reprovar ele tranca o curso, por isto tem as reuniões de conselho, que eles aprovam os alunos que tem muita falta. Se eles têm falta é porque não veio na aula, eu acho que não deveria ser assim” (T.S. 03).

“Não só no serviço social, mas eu vejo que os alunos precisam estudar mais, precisam ler mais, para conhecer onde estão pisando, onde futuramente ele será um profissional. O que tenho percebido bastante, [...] empenho maior na questão da leitura. [...] Depende do aluno, porque não tem como você chegar e sacudir falar, não meu filho, é isso, isso, não. Nós incentivamos eles a fazerem isso, mas o que vejo de mais complicado mesmo é a questão da leitura, do estudo mesmo individual” (C. P. 01).

A ênfase que se observa nesta metodologia de educação, conforme apresentado pelos sujeitos, se deve às dificuldades que este projeto de Educação tem levado aos sujeitos do processo de formação superior. Com uma proposta de facilidade de acesso à educação superior, que no entanto pode contribuir para a redução da qualidade da formação, a vista disso o grande investimento se dá apenas na questão do ensino, deixando a pesquisa e extensão apenas para as instituições de educação presencial, sobretudo, pela questão do baixo investimento que a metodologia do ensino tem a oferecer.

Nesta sociedade, a tendência é construir divisões consequentes da educação, formando diversas instituições que atendem a grupos isolados. Pois,

(...) a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetua nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrario, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1982, p. 136).

A tendência que se deve imprimir na fundamentação da educação, portanto, se dá em formar sujeitos com capacidades críticas, propositivas, interventiva, que disponham de condições para fazer uma análise totalitária da realidade social para poder desenvolver e colocar em prática os princípios norteadores da atuação profissional. A educação nesta modalidade de ensino, se vê distante deste projeto, como já afirmado anteriormente, pelo distanciamento com a vida social e o descomprometimento com a educação humanística.

Os problemas enfrentados nesta modalidade de ensino refletem a atual situação de uma educação mercadológica, cujo principal entendimento é apenas ofertar o ensino que, em sua maioria, não tem o comprometimento com a qualidade. Entretanto, o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) “dispõe sobre a regulamentação do Artigo 80 da LDB (1996)”. Ressalta o documento, em seu Art. 13 que, “Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão: I - obedecer as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais”, reafirmando a necessidade de se manter os dispostos nas Diretrizes Curriculares de cada curso já estabelecido na modalidade presencial.

Iamamoto (2011) destaca que:

O estímulo ao EaD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais – este sim no seu objetivo maior – a que se subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a precarização do ensino e do trabalho profissional (IAMAMOTO, 2011, p. 441).

O que a autora (2011) questiona não é uma negação desta nova tecnologia, e sim a privatização exagerada que influencia o atender restrito dos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996). Em sua dinâmica, o EaD não atinge um nível de qualidade, levando para uma autonomia do aluno, já vem fragilizada da educação básica, que em sua maioria, como afirma Gramsci (1982), não tem uma tradição familiar educacional. A EaD é resultado da reforma universitária (BRASIL, 1996) que sustenta a “privatização da lucratividade que redimensiona os rumos da universidade brasileira” (IAMAMOTO, 2011, p. 441). Esta lucratividade tem impactado na qualidade do ensino, que, de acordo, com as entrevistas, apontam para entender que de fato esta modalidade de ensino não atende aos

princípios da formação, ao crescimento do nível educacional do graduando, apenas uma reafirmação do capital educacional.

O estágio supervisionado que compõe um dos requisitos para a formação profissional, não atende, aos parâmetros apresentados pelos supervisores de campo, nem aos dispostos nas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996). Entre os quais, os supervisores de campo destacam que:

[...] A faculdade ela vem aqui faz uma reunião comigo, a pessoa que supervisiona lá, passa o material metodológico, o que eles esperam de cada estagiário, mas respaldo mesmo de ações, de qualquer coisa que a gente necessite não, por que o campo, é assim, como se fosse serviços separados, e não é, é como se a supervisão fosse de um lado e a orientação acadêmica fosse de outro, eles não conseguem fazer com que estas coisas sejam condensadas e a agente trabalhe realmente juntos para ajudar o estagiário, então agente trabalha muito, cada um separado. Então eu vejo que falta muito essa interação, a universidade com o campo de estágio (S.C. 2);

[...] **E a instituição, ela dá suporte em relação ao estágio (Mestrando)?** Pelo menos no meu caso não tive contato com ninguém, eu conheci uma supervisora acadêmica (S.C 5).

[...] Até agora eu não contatei com ninguém da instituição, só recebo as comunicações através dos estagiários, que eles já mandam tudo no ponto, só para a gente fazer a avaliação dos estagiários. Todo matéria que vem é pelo estagiário, até o momento ainda não recebi, mas eu creio que venha alguém supervisionar até o próprio estagiário porque eles precisam que seja feito isso (S.C 5);

O que eu reclamo é isso, de não ter o corpo a corpo, eu e o supervisor institucional, igual tem da outra presencial [...] (S.C 7);

A carência de campo de Estágio é da mesma forma um problema visível. Para suprir tal necessidade, a instituição contrata uma equipe de profissionais que vai desenvolver um projeto de extensão. Inicia com apresentação dos supervisores de campo e acadêmico, divididos por políticas sociais. Posteriormente, os acadêmicos escolhem em que política querem estar; quando é realizado um levantamento de dados *in loco*, aplicação de questionário, uma espécie de diagnóstico, que subsidiaria na elaboração do projeto de intervenção, devendo ser executado pelo acadêmico no local onde coletou as informações. Estes aspectos são relatados pelos graduandos:

O projeto de extensão eu acho que é uma furada. A universidade deveria devolver um pouquinho para a sociedade, inclusive eu falo muito com os alunos, olha fiquem atentas. Acaba que você fica muito tempo bisbilhotando a casa alheia e você não devolve nada para a sociedade. É um projeto que agente vai a campo, aplica um questionário, tenta levantar as questões sociais [...]. Elaborar um relatório, um projeto de intervenção, um relatório final, e um plano de estágio, ai envia para Londrina. E a supervisão é como se o aluno estivesse no campo, observando nosso trabalho, que não contempla isso, pois não é só você ir a campo naquele dia fazer um levantamento de uma demanda para contemplar, digamos, 150, 400 horas em campo. Isto é para o Estágio I e II. Nunca vai substituir a vivência do aluno em campo, como nesta instituição que trabalho (Saúde), não tem tanto, mas em outros campos tem visitas domiciliares. É a questão do devolver para a sociedade que é o

papel da universidade num projeto de extensão. Por exemplo, teve um caso lá que levantou demanda de uma senhora que gostaria muito de deixar de fumar e que aquela senhora deveria ser encaminhada para um centro aonde se tem a questão do tabagismo, aqui em Palmas tem clinica que faz isto. O aluno não voltar lá para fazer isto, a universidade não vai voltar lá pra fazer isto. E essa é uma forma de devolver. Este projeto de extensão é uma precarização do estágio, e eu falo muito para os alunos, sou muito sincera para os alunos (S.C 04).

são para inserir, no caso do serviço social, especificamente, para inserir os alunos que não conseguiram, ou o polo ou eles mesmos, não conseguiram o campo de estágio no período do semestre. Neste semestre nós tivemos uma quantidade de alunos 79, que participou do projeto de extensão ou que não conseguiram estágio. Essa extensão acontece todo semestre (Mestrando)? No final do semestre, todo semestre. Quem não conseguiu estágio até a data de cadastro no sistema, ele tem a oportunidade de participar do projeto de extensão (C. P. 01).

Nestes relatos podem ser identificadas as controvérsias entre o Projeto Pedagógico e o estágio supervisionado. No Projeto Pedagógico da Instituição (UNOPAR, S/D) a responsabilidade é dela em oferecer um supervisor acadêmico para acompanhar o profissional, compondo o quadro de profissionais da instituição. Apesar disso, as visitas de supervisão não acontecem como orienta as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996, p. 19), pois o Estágio:

é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo.

A regulamentação do Estágio de nível superior pela **Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008)**, traz as normativas que devem ser atendidas em relação ao estágio no processo de formação profissional. No seu Artigo 7º, a Lei estabelece as obrigações das instituições de ensino: “III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário”. A Resolução 533 (CFESS, 2008), prevê, em seu artigo 7º que “ao supervisor acadêmico cumpre o papel de orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando a qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológico e ético-política da profissão”. De fato, conforme tais documentos que regulamentam o estágio, identifica-se discordâncias entre o Projeto Pedagógico e a realidade do estágio supervisionado. A instituição ainda necessita desenvolver uma concordância entre os regulamentos legais e sua proposta prática, pois não existe uma interação entre os profissionais e a própria instituição, não está presente na apresentação dos projetos de intervenção dos acadêmicos, que compõem a finalização do estágio, conforme relata a própria coordenadora:

- Eu ainda não pude ir em nenhum. Até eu mesmo não cobrei isto dos profissionais para me avisarem com antecedência. Eu tive uma reunião com as orientadoras, falei que para o próximo semestre elas me passem as datas com antecedência para eu me organizar pra ir, porque eu acho importante. Mas as orientadoras e supervisoras de alunos estão mesmo no campo, elas fazem parte no campo de estágio (C. P. 01).
- As supervisoras didáticas elas vão às apresentações (Mestrando)?
- Só tem uma que não podia ir nos horários, mas nas outras vezes foram acompanhada sim (C. P. 01).
- O supervisor acadêmico realiza visita no campo de estágio (Mestrando)?
- Faz sim. Eu conversei até com a coordenadora do estágio e ela falou que realiza três ou quatro visitas por período de estágio (C. P. 01).

Ainda assim, esta posição defendida pela coordenadora não foi constatada, pois um dos questionamentos sobre a qualidade do Estágio apontado pelos supervisores de campo se dá no distanciamento entre supervisor acadêmico e supervisor de campo, não há tal articulação, apesar de ela estar prevista nas legislações que regulamentam o estágio.

Esta realidade também é denunciada pelo CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO (2010), visto que a precariedade da formação profissional tem se agravado com o crescente número de instituições privadas, principalmente EaD, que descumprem as normativas legais em relação ao estágio. Determinadas instituições expressam os princípios da educação mercantilizada, pois:

(...) contratam horistas, [tem] ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas [...]. Quanto a graduação a distância, sabemos que realiza no máximo transmissão de informações, mas jamais formação profissional (CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2010, p. 06)

A pesquisa realizada CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO (2010) traz o resultado de uma realidade da EaD presente em diversos Estados da Federação, que não foge da realidade tocantinense, uma vez que um dos mecanismos identificados se dá em relação ao próprio acadêmico buscar/encontrar campo de estágio, o que, no entanto, é de responsabilidade da instituição. Conforme prevê a Resolução nº 533 (CFESS, 2008), em seu Art. 1º, que diz: “as Unidades de Ensino, por meio dos coordenadores de curso, coordenadores de estágio profissional de serviço social responsável nas respectivas instituições pela abertura de campo de estágio, obrigatório e não obrigatório” [...]. Especificando, na Resolução, até mesmo uma equipe de profissionais para coordenar o estágio, entretanto, a coordenação de estágio identificada no âmbito da instituição responde por todos os cursos que tenham, em sua matriz curricular, a disciplina de estágio supervisionado, não sendo uma coordenação própria para o curso de Serviço Social. Ressalta-se que a atual coordenadora de estágio, graduou-se na própria instituição.

A instituição não trabalha com livros, mas com apostilas para cada disciplina, que contêm resumos das disciplinas, com as respectivas indicações bibliográficas. Tal conteúdo se mostra inconsistente com as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), que indicam as disciplinas básicas para o curso, e os projetos pedagógicos seu ementário e referências bibliográficas ~~que~~, em razão de sua especificidade, deve ser buscada na literatura própria da área do conhecimento e das ciências sociais.

É um estudo “enviesado” da literatura do serviço social que tende a reduzir as discussões sobre determinados intelectuais, restringindo suas argumentações, gerando interpretações equivocadas referentes a elas. Segundo os graduandos:

“o material ajuda a adquirir conhecimento” (G. 4);

“sempre procuro ler todo material” (G 5);

“através deles minhas dúvidas foram esclarecidas” (G. 11);

“nele eu encontro tudo sobre o curso” (G 26);

“é do material disponibilizado pela faculdade que estudo para as provas e produzir meus trabalhos” (G 30).

Este material pode ter contribuído para o que a instituição chama de sucesso dos alunos, quando muitos estão sendo aprovados em concursos, conforme uma profissional identifica, que “tem muitos que estão conseguindo ingressar em concursos, e assim, às vezes só pela teoria de ver ali, às vezes da certo lá na hora, mas às vezes, igual à gente fica preocupado com o mercado que eles vão enfrentar, até com o atuar deles mesmo” [...] (S.C 9).

As apostilas trazem conteúdos resumidos, construídos por profissionais da própria instituição, com indicação de literatura complementar. Estes graduandos, em sua maioria, buscam como fonte de pesquisa a *internet*, asseverando ainda que utilizam somente o material da instituição. Conforme a T.S. 03: “Ele falou assim para mim, meu livro está como eu peguei aqui na Instituição, no saquinho. Eu falo para ele, você já leu algum livro? Você acha que eu vou perder tempo lendo livro”. É necessário ressaltar que esta questão não se aplica para todos, mas reflete a intencionalidade de muitos graduandos que buscam a metodologia EaD, como próprio ressalta a tutora, para conseguir progressão salarial, em razão de serem concursados.

Esta realidade confirma a lógica mercantilizada da educação. Pois segundo o CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO (2010, p. 06)

A questão a ser problematizada é a ‘produção’ de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade que o Brasil precisa.

Se antes o serviço social relutou em um movimento para garantir mudanças teórico-metodológicas, adequando-se a nova realidade social que estava posta, hoje, se vê na contra mão desta reconceituação, pois que podem emergir profissionais com funções apenas institucionais, consistem em atender aos princípios da instituição. Desconhecem o Código de Ética (CFESS, 1993) da profissão, que prevê uma supremacia no atendimento aos direitos da classe trabalhadora, promovendo condições para a plena emancipação humana. Este conteúdo mínimo adotado pela instituição confirma as argumentações de Iamamoto (2011), no que se refere ao projeto profissional aprovado pelo MEC, que não atende aos interesses da categoria, provocando a fragmentação do ensino, pois a maioria dos conteúdos “da formação passa a ser submetido à livre iniciativa das unidades de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos” (IAMAMOTO, 2011, p. 446). Deixado à livre iniciativa das próprias instituições, não há uma homogeneidade na formação profissional.

Nesta dicotomia, foi possível identificar que o atendimento às Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) ocorre de forma superficial, paliativa, contemplando apenas o que dita a Lei. Assim sendo, os graduandos destacam que:

“falta mais estrutura física e conteúdo didático” (G. 2);

“deixa a desejar, muita falta de informação” (G. 3).

Os tutores de sala também apresentaram argumentos em relação a este questionamento, segundo eles:

“No início dos semestres tem as mesas redondas, e é muito bem explicada as questões das diretrizes, a própria questão do estágio, tudo dentro das normas. [...] O tutor de sala, eu não gosto da palavra tutor, porque você termina não tendo autonomia, mas autonomia entre aspas, porque você não tem autonomia de dar nota para o aluno, mas você tem autonomia de impor aquele respeito enquanto profissional e enquanto assistente social e ele entender a verdadeira linguagem. Nos só não temos autonomia para avaliar o aluno, pra reprovar, ou para aprovar, nós não temos, porque Londrina que tem esse poder, eles quem fazem a avaliação”. [...]

Os próprios sujeitos da pesquisa identificam os problemas relacionados ao distanciamento da formação com as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996). Ao relatarem:

É um problema sim, eu vejo um problema, porque quem esta diretamente com esse aluno em metade desse tempo sou eu. [...] (T.S 01);

São as mesmas disciplinas, algumas mudam o nome por questão de instituição. Eu observo que ele é muito enxuto, na graduação você tem um acompanhamento maior, e leva um conteúdo bem maior. No entanto, ele é mais enxuto, isso naquela aula do

dia, mas existem os livros, existem indicação, existe biblioteca⁴¹, eu falo do que conheço na instituição, que ela disponibiliza uma biblioteca digital, com muito material [...] (T.S. 02);

A instituição, dizem que tem tudo dentro dos padrões das diretrizes curriculares. Ela corre atrás, se ela não esta conseguindo colocar o aluno no campo de estágio, na época, ela faz projetos. Igual o que estou com um projeto agora de pesquisa, que eu levo os acadêmicos a campo, a gente pega todos os acadêmicos que estão fora do estágio e faz um projeto, projeto um, projeto dois, que corresponde ao estágio um e dois. Ai corre atrás só do estágio três para levar para o campo, porque o estágio três tem que ser na instituição (T.S. 03).

As Diretrizes Curriculares preveem um mínimo de disciplinas a serem desenvolvidas numa carga horária determinada. Dentre as disciplinas estão: sociologia, ciência política, economia, filosofia, psicologia, antropologia, formação sócio-histórica do Brasil, direito, política social, acumulação capitalista e desigualdades sociais, fundamentos sócio histórico e teórico metodológico do serviço social, administração e planejamento em Serviço Social, pesquisa em Serviço Social e Ética (ABEPSS, 1996). Podendo as instituições acrescentarem outras disciplinas. O projeto pedagógico da instituição traz a grade curricular, acrescida de um mínimo de conteúdo. Novamente são confirmadas as argumentações de Iamamoto (2011), que as instituições mercantilizadas da educação atendem apenas aos princípios legais, não desenvolvendo uma formação que de fato atenda aos propostos pela ABEPSS (1996), como é o caso da pesquisa.

Em razão das grandes transformações nas relações sociais, econômicas e políticas, a formação profissional deve estar atenta ao movimento da sociedade. Papel, portanto, das instituições de ensino, que precisam atender, primordialmente, as dimensões das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) que, por sua vez, direcionam para uma formação profissional que tenha o olhar crítico, voltado para a dinâmica da sociedade. O:

processo de transformações, que vem ocorrendo no mundo do trabalho altera substancialmente a demanda de qualificação de profissionais de Serviço Social, tornando necessário que adquiram uma centralidade no processo de formação profissional, porque têm uma centralidade na contemporaneidade da vida social (IAMAMOTO, 2005, p. 180).

Para atender a esta dinâmica, as instituições de ensino devem estar atentas aos novos tempos, possibilitando uma formação profissional conectada com a realidade social, econômica, política e cultural. Devendo, esta formação, contribuir na construção do perfil de profissional crítico, criativo e propositivo, que vai ao encontro da realidade da nova dinâmica profissional, de um “profissional comprometido com os valores ético-humanistas”

⁴¹ Em páginas anteriores, falamos sobre a questão da biblioteca. Nesta fala observa-se a ênfase da instituição se dá em relação a biblioteca digital e não na física. Os livros são mínimos, e os alunos não podem fazer empréstimos, em uma sala que não dispõe de estrutura para tal. Ressaltamos que esta biblioteca é apenas uma estrutura para cumprir a exigências do MEC.

(IAMAMOTO, 2005, p. 185), voltado aos interesses dos usuários das políticas sociais, a classe trabalhadora. Este perfil é construído a partir de uma instituição comprometida com o modelo de profissional, que, por conseguinte, não é a realidade mercantilizada da educação à distância, que tem se mostrado em discordância com esses propósitos, como já argumentado.

O distanciamento que a instituição de ensino concentra na transmissão do conhecimento, reduz as propostas das Diretrizes Curriculares (1996) de uma construção coletiva, até mesmo na concepção dos graduandos, que já em período de estágio curricular, não têm clareza sobre o significado da profissão de serviço social:

“voltado as políticas públicas sociais de forma que possa ajudar, orientar as famílias” (G. 4);

“assistência em saúde, educação, deficiente, ao idoso, criança e adolescente, ao meio ambiente” (G. 8);

“trabalha com áreas humanas, nas leis já constituídas, no auxílio das assistências ao que dela necessita, auxiliando seus usuários e buscando forma dele ser efetivado” (G 10);

“universalização dos direitos sociais” (G 22);

“é uma forma de trabalho para garantir os direitos dos cidadãos” (G 30);

“é uma profissão que busca alcançar os necessitados” (G 31).

O serviço social, como já argumentado. “Se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (ABEPSS, 1996, p. 5). Encontra-se nesta relação, entre capital e trabalho, em que emergem as expressões da questão social oriundas de tal conflito de classes, atendendo as necessidades da classe trabalhadora, apesar de ser contratado pelo Estado e/ou pelo mercado. Conforme Iamamoto (1997) a profissão pode ser entendida a partir da sua inserção na vida produtiva, pois se afirma enquanto “um tipo de especialização do trabalho coletivo, ao se constituir em expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir seus meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada” (IAMAMOTO, 1997, p. 88). É nesta divisão social que a profissão está amparada, atendendo aos segmentos da classe trabalhadora em suas necessidades básicas, contribuindo para sua emancipação, que segundo esta autora, ocorreu com seu reconhecimento, legalmente, na década de 1950.

Na concretização de seus objetivos profissionais, o Serviço Social encontra, nas políticas sociais, caminhos para sua sustentação, numa realidade permeada pelos interesses da divisão de classes, na mediação entre burguesia e proletariado. Pois, é pela garantia dos

direitos sociais que a profissão tem se firmado em sua constante sustentação profissional, não mais reproduzindo a ordem vigente ou atuando no controle dos conflitos. Ela busca garantir, de fato, os direitos da classe trabalhadora. Para isto, necessita claro, das ferramentas legais que dão legitimidade à atuação profissional. Conquanto, o serviço social é uma profissão de caráter social e político, que se fundamenta nas ciências sociais, da teoria marxista, para uma análise crítica da realidade social, de forma a criar condições para intervenção que dê sustentabilidade às mudanças das condições de vida da classe trabalhadora, atuando, expressivamente, nas expressões da questão social.

Esta transmissão do conhecimento tem contribuído para desconsiderar que a formação é um processo construtivo (GRAMSCI, 1982), que reflete, principalmente no nível de intelectualidade dos graduandos em relação à profissão, o que ocorre no debate, por meio da troca de experiências profissionais.

Os supervisores de campo dos estagiários da graduação à distância destacam que há um nível insatisfatório de conhecimento dos graduandos quando de sua chegada ao campo de estágio, principalmente no que se refere ao Código de Ética, Lei de Regulamentação da Profissão, e a literatura do serviço social e sua relação com o campo de estágio:

“[...] O conhecimento é mínimo, pouca teoria, mas eles vêm com muita sede de aprender. [...]. Então eu acho que alguém tem que querer acompanhar estagiários, tem que ter muita paciência de ensinar, porque eu sou professora também. Mas assim, eu aproveito o máximo deles, para toda hora vaga eles estão estudando a teoria complementar, até porque a assistência muda muito, então tem que estudar todos os dias” [...] (S.C. 1);

“Eu diria que é muito pouco. Eu tenho estagiário aqui mesmo que não conhecia mesmo nem o que é o código de ética do serviço social, o que é a política da criança e do adolescente, algumas literaturas que são fundamentais para nossa formação profissional que eles não conheciam” [...] (S.C 3);

“Eu direi que regular, não chega a ser ótimo nem tão ruim assim, pelo menos os que têm passado aqui por mim, tem tido dificuldade em construir. Alguns têm conhecimento do que é o serviço social, outros não, outros vem extremamente cru mesmo, sem saber direito realmente o que faz um profissional, como é a atuação do profissional. [...]” (S.C 6);

“Se eu fosse avaliar a média de 0 a 10, seria 5 e olhe lá. Porque eles não conseguem discernir, por exemplo, se a gente for perguntar hoje o que é o serviço social, qual que é nosso trabalho, eles não conseguem diferenciar” [...] (S.C 8).

O nível de conhecimento dos graduandos ao chegarem ao campo de estágio não está de acordo com as indicações das diretrizes curriculares. Os supervisores de campo ressaltam que estes estagiários ainda não externam domínio do conteúdo inerente à profissão. Entendem que o estágio inicia no quinto período, já passaram por disciplinas básicas do curso

que deveriam lhes possibilitar a apreensão, no mínimo, dos princípios norteadores da realidade social e os principais campos de atuação profissional. Entretanto,

“[...] Eu falo que eles são reféns do sistema. Eles foram vítimas do sistema. [...] Então eu acredito que precisamos trabalhar e deixar a resistência da educação a distância e contribuir para melhor qualificação, não estou aqui defendendo a educação a distância, estou defendendo a qualidade da educação, que independe. [...] Muitos alunos vão pensando que é só um dia na semana, e é mais fácil. O que precisa ser visto é se o aluno tem ou não tem perfil para a educação a distância, porque na educação a distância o aluno tem que ser um autodidata, ele tem que estudar muito, pesquisar muito, ele tem que estudar todos os dias. E o nosso Tocantins as pessoas tem preguiça de estudar” [...] (S.C. 1);

“A única diferença é porque eles jogam o conhecimento tudo de uma vez [...]. A presencial vai te dando as coisas mais mastigadas, mais no dia a dia, te dando mais segurança, debatendo com o professor, esta ali discutindo, e a tele presencial, o aluno tem que buscar mais [...]” (S.C. 2);

“[...] Eu vejo que o aluno de uma instituição presencial ele tem um diferencial muito maior do que aluno do ensino a distância. [...] Os alunos da EaD vão levando nas coxas mesmos, de qualquer jeito” (S.C 3);

“A diferença maior é porque o presencial você tem essa ponte de ligação com o supervisor acadêmico, [...]. O aluno do EaD só tem aquela aula que também ao vivo lá na tela, mas se o aluno quiser rever ele não vai rever aquela aula, o professor não vai esta te orientando naquele momento [...]. Considero que está abertura é muito interessante, é onde acontecer realmente o processo da supervisão de estágio, porque existe essa dinâmica dentre os três agente, supervisor de campo, acadêmico e graduando, quando é no a distância não existe” [...] (S.C 4);

Com certeza, é muito melhor, o presencial. Até mesmo como a faculdade leva o estágio, é diferente, o período é maior, o acompanhamento é mais ativo da instituição. [...] (S.C 7);

O presencial eles tem mais conhecimento, porque eles conseguem tirar as dúvidas em sala de aula, do que o da educação a distância, porque o ensino a distância eles não tem aquela preocupação em estudar é muita leitura, muita teoria, as vezes eles tem duvida em sala de aula e até mesmo os tutores não tem aquela capacidade para tirar aquela duvida [...] (S.C 8);

[...] as alunas da presencial é mais decidida, tem mais segurança para fazer as coisas, já chega vamos fazer isto, é diferente. [...] Os da distância eles são inseguros, eles as vezes não sabe muito, ate mesmo com o que eles estão lidando mesmo. Tem umas que chega aqui pra mim totalmente, eu digo meu Deus, como vai ser esse profissional. [...] (S.C 9).

Pode ser observado nestas argumentações dos supervisores de campo, que muitos deles tentam suprir a falha, que a instituição desenvolve no processo educativo. Nada obstante, o papel do campo de estágio não é trazer aos alunos o conhecimento teórico, mas articulá-lo a realidade social e à profissão. É responsabilidade de a academia preparar o estudante teórica e metodologicamente para o estágio. Não é esta uma proposta dicotômica teórico-prática, mas a de construção do conhecimento que deve ocorrer nos dois espaços: na academia e no campo de estágio. Portanto, os graduandos, já no campo de estágio, fazem a aproximação entre o conhecimento adquirido na faculdade e a realidade social que está posta, conforme Ar. 6º da Resolução 533 (CFESS, 2008), que diz: “ao supervisor de campo cabe à

inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em conformidade com o plano de estágio”, ou seja:

(...) integrar o aluno no campo de trabalho; determinar e acompanhar atividades do acadêmico aí desenvolvidas; acompanhar o aprendizado em serviço; zelar pelo desempenho ético do acadêmico; participar das seções de supervisão integrada realizadas pelos núcleos temáticos da FSS e das atividades de capacitação promovidas pela Universidade (IAMAMOTO, 2005, p. 286).

A universidade dos novos tempos, como comentou uma supervisora de campo, não condiz com a realidade de uma instituição científica, cujo papel é construir o conhecimento e não simplesmente sua transmissão. Nas observações dos supervisores de campo pode ser identificado que os estagiários ainda não dispõem de conhecimentos resultantes das disciplinas já ministradas em períodos do curso anteriores ao estágio. Nesta relação, há uma “troca” de “acusações”, a instituição culpa o aluno, o aluno penaliza a instituição. Apesar disto, a realidade é visível, de certa forma, os alunos estão apenas recebendo conhecimento, não estão apreendendo. Segundo Iamamoto (2005), a instituição detém um papel científico, de produtora e difusora do conhecimento.

Partilha-se um ponto de vista de que tendo as instituições de ensino superior um papel fundamental na preservação e transmissão do patrimônio científico e cultural acumulado, suas funções não podem ser reduzidas unilateralmente à transmissão de conhecimentos e à qualificação de mão de obra especializada para o atendimento das requisições do trabalho. Elas têm também uma função pública de produtora de novos conhecimentos e tecnologias, de criação artística e cultural. Mas, também, de difusão e democratização do patrimônio acumulado, colocado a serviço da coletividade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para melhoria da qualidade de vida da população (IAMAMOTO, 2005, p. 259).

Entretanto, um dos maiores desafios que se observa na contemporaneidade, para a formação profissional é que estes profissionais que estão sendo formados, nesta modalidade de ensino, não desenvolvem sua capacidade criadora e criativa, não são capazes de decifrar e intervir de forma propositiva e emancipatória, na realidade (IAMAMOTO, 2005). Para tanto, a universidade exerce um papel fundamental nesta formação, assim como todos os sujeitos envolvidos, incluindo graduandos, que pressupõem ter uma visão sobre o processo de formação. Questionados sobre os princípios do Código de Ética (CFESS, 1996), os graduandos destacam algumas respostas:

“Política da assistência social, políticas públicas” (G. 4);

“dignidade da pessoa humana” (G 10);

“capacidade de modificar sua própria realidade” (G 22);

“não discriminar, não violar os direitos (G 26)”;

“O assistente social trabalha com ética respeitando todos os princípios do seu código” (G 27).

Observa-se, em algumas respostas, as dimensões do senso comum. Por isto, que alguns supervisores de campo reforçam a necessidade de mais preparo, o que de algum modo, contribuiria para que estes alunos ao chegarem ao campo de estágio tenham menos deficiência em sua formação profissional, evitando que eles exerçam a função de professor de “reforço”, contribuindo na medida do possível para suprir as lacunas deixadas pela instituição de ensino.

Com o processo de reconceituação do serviço social, a corrente teórica marxista dá possibilidade para uma análise crítica da realidade social. Desde as diretrizes curriculares (ABEPSS, 1996), Código de Ética (CFESS, 1993), Lei de Regulamentação da profissão (BRASIL, 1993) a adesão à corrente teórica do materialismo histórico dialético passa a predominar na profissão, sustentando um novo projeto ético político. No entanto, os acadêmicos ao serem questionados sobre tal corrente que predomina na formação profissional, não conseguem identificar.

“é o neoliberalismo, pois vem romper com o conservadorismo e garantir novas diretrizes para a profissão” (G. 1);

“Direitos dos usuários” (G 2);

“você não deve trabalhar com a emoção, sim com a razão” (G. 3);

“código de ética, LOAS e toda legislação” (G 5);

“fundamentos teóricos e metodológicos” (G 9);

“código de ética profissional; metodologia; o estágio; fundamentos metodológicos; leis; código de ética profissional” (G 9)

“formação e atuação que possibilitou a discussão acerca da pratica de prepara o desenvolvimento da profissão docente” (G 22);

“são as pessoas e os seres humanos” (G 24);

“código de ética da profissão, leis de regulamentação da profissão” (G 24)

“trabalha com o objetivo de melhorar a realidade social de vulnerabilidade e de exclusão social, buscando através da legislação” (G 27);

“Acho que a instituição não tem uma corrente específica” (G 28);

“reconceituação” (G 29);

“é Marilda Iamamoto” (G 30).

Refletindo, nesta lógica, a instituição não dispõe de uma corrente teórica definida, ou seja, trabalha alguns dos principais clássicos da filosofia por exigência das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), sem, porém, clarear aos estudantes o posicionamento de uma corrente teórica. As Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) fundamentam-se no materialismo histórico dialético, entretanto, de acordo com o exposto, os acadêmicos não identificam nenhuma corrente, tão pouco a marxista, que vem orientado no percurso da formação profissional após a ruptura com o Serviço Social tradicional. Segundo as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996, p. 7), a formação profissional também implica em uma

“apreensão crítica do processo histórico como totalidade”, quer dizer, uma apreensão pelo marxismo que dá possibilidade para apreender a totalidade sócio histórica. Isto resulta em afirmar que é a prática pela prática, ou seja, sem uma definição teórica da atuação profissional, que possibilite apreender a realidade social de forma crítica, utilizando uma metodologia de intervenção eficaz.

Conforme Ribeiro (2008), neste sentido é “a prática profissional regida por parâmetros instrumentais, pelo ativismo e pelo imediatismo, apresenta a imagem ilusória de uma profissão que irá intervir na questão social, alterando por meio de seu agir profissional traduzido em eficiência e eficácia, as relações capital e trabalho” (RIBEIRO, 2008, 156). Com isto, podendo até mesmo refletir na estrutura da profissão, entendendo que estes profissionais podem, em razão do exército de reserva profissional, apropriar-se de subempregos em péssimas condições de salário e trabalho (IAMAMOTO, 2011).

O trabalho de conclusão de curso (TCC), ou monografia é elemento que deve atender a uma síntese do processo de formação, é um objeto identificado pelo graduando, preferencialmente, a partir do campo de estágio, amparado nas expressões da questão social, podendo ser desenvolvido com a premissa de uma pesquisa que resultará numa produção científica, aproximando o aluno da produção e exposição de argumentos referentes a sua inserção na realidade social. O trabalho de conclusão de curso:

(...) é o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente a partir da prática do estágio no decorrer do curso. [...] O TCC se constitui numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora (ABEPSS, 1996, p. 19).

O Projeto Pedagógico da UNOPAR indica que o graduando já deve pensar em um tema no início do curso, para isso dispõe de um orientador presencial, que em sua maioria é um Tutor de Sala, ou mesmo, supervisor acadêmico de estágio. Inconsistente em relação às determinações e conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares (1996) afirma que o aluno necessita, a partir do início do estágio e da disciplina de pesquisa social, identificar um objeto que vá ao encontro do fazer profissional e conduzir seu trabalho de conclusão do curso. Em visita realizada à instituição, foi possível folhear dez monografias, que em sua maioria, não dispõe de um referencial teórico, algumas são escritas na primeira pessoa, não dispendo de uma análise crítica do objeto elaborado, configurando, primordialmente, em uma descrição de objeto. A avaliação, conforme indica as Diretrizes (1996), deve ser realizada por uma banca,

ou seja, a nota final é de competência da banca. Entretanto, o T. S. 01 afirma que a avaliação⁴² presencial se dá somente para cumprir protocolo. Diz que a:

banca avalia. Está acontecendo uma banca de TCC em Palmas, tem os avaliadores ali, ai vem um questionário para você avaliar o aluno, a gente avalia conforme Londrina dita, mas eu sou contra a avaliação, eu discordo e eu já questionei, porque não existe avaliação de sim ou não. Tem que ser mais complexa, pela própria questão do Trabalho de Conclusão de Curso [...] (T.S 01).

Este mecanismo vai ao encontro das afirmativas de Mészáros (2004), de que as ciências dos novos tempos está amparada primordialmente pelo capital e não na afirmação de uma formação humana. Neste caso, cumpre-se um protocolo de avaliação, que, no entanto, não atende aos princípios norteadores da formação, nos quais a autonomia na análise de conteúdo deve ser observada pela banca examinadora e não por profissionais posicionados à distância.

Os supervisores de campo apresentaram algumas sugestões e comentários sobre esta modalidade de ensino, focando, primordialmente, na responsabilidade dos profissionais, ou seja, uma afirmação de que a formação é de responsabilidade de todos os profissionais. O Código de Ética (1993) afirma sim, que os profissionais em pleno exercício de sua profissão têm o dever de assumir graduandos em períodos de estágio e contribuir para sua formação, nada obstante, a formação acadêmica é de responsabilidade da instituição. As falhas, a falta de conhecimento que estes graduandos chegam a campo de estágio é resultado de uma educação que tem por princípio apenas transmitir informações, e não avaliar de forma a identificar se estes sujeitos estão apreendendo conforme as prerrogativas do sistema de avaliação. Por este e outros fatores, o resultado de uma educação, como já dito, mercantilizada, que utiliza de uma “franquia” para vender um serviço social, sendo o Estado seu principal parceiro.

“Eu gostaria que as pessoas contribuíssem um pouco para a qualificação desses profissionais, na medida em que não quero esta educação a distância, ela não vai parar, vai continuar cada vez mais. Preciso conhecer de perto, ver o que realmente está falho, o que eu posso contribuir para que realmente esses profissionais diga eu fui para o mercado mas eu também tive a contribuição de minha supervisora de campo, ela acreditou em mim. [...]” (S.C. 1);

“A minha crítica em relação a distância é só na maneira de avaliar, e também na maneira de eles enxergarem o campo profissional, eles estão inchando de mais as salas de aula. [...]” (S.C. 2);

“Essas instituições já existem, e vai ser muito difícil elas acabarem, a tendência é só aumentarem. A faculdade tem que se empenhar mais na questão do ensino e pesquisa, orientar mais o aluno a fazer pesquisa, a estudar mesmo, ter grupo de estudos, para ver se capacita mais esses alunos e eles darem mais um apoio, porque

⁴² No mês de dezembro, quando estávamos visitando a instituição, observamos que a questão da avaliação de recuperação representa uma das faltas de estrutura pedagógica. Estávamos na biblioteca aguardando a coordenadora para uma reunião, observamos que alguns alunos que chegavam a biblioteca, não só do curso de serviço social, conversando com a responsável pela biblioteca, sobre a prova de recuperação. A funcionária então passou para o aluno a prova a ser respondida, e no mesmo espaço, com todo tumulto, os mesmos responderam. Abordamos uma aluna para comprovar esta informação, a mesma afirmou que todas as vezes a prova é realizada naquele espaço, refletindo normalidade.

não é só chegar e levar esses estagiários para o campo de estágio e deixarem eles lá [...]” (S.C 3);

“[...] Infelizmente, nossa profissão virou um *fast food*. [...] E essa graduação a distância pode trazer um prejuízo para nossa profissão! Um prejuízo muito grande, para o próprio usuário, a própria sociedade” (S.C 4);

“[...] A pesar de ser um ensino a distância, que fosse mais próximo do acadêmico, ou do profissional do campo de estágio, se tivesse essa interação, eu acho que melhoraria, então poderia melhorar bastante a qualidade. Falta a integração da academia com o campo de estágio” [...] (S.C 6);

“[...] Eu acho que é uma oportunidade, porque nosso Brasil hoje tem outra casa, não adianta achar que não, porque tem que ir para a faculdade presencial, mas e os que não tem condição. Só que estes que não tem condições e que querem fazer, e a única chance que tem é essa, este ensino a distância, essa modalidade, eu acredito, que o governo ele tem que investir, ele tem que cobrar das instituições particulares, tem que investir nas estaduais, nas federais, para que tenha essa modalidade” [...] (S.C 7);

“A educação a distância eu considero que ela tem que ser mais, na verdade, eu considero que ela não deveria existir, ela teria que ser presencial pra você tentar sanar as dúvidas, porque ela sendo presencial a gente já sai com algumas duvidas [...]. Então ele acaba só lendo, fazendo uma prova por fazer, meio decoreba mesmo, aprova e pronto, mas não traz aquele profissional que realmente vai sair qualificado para o mercado de trabalho. E uma coisa que a gente pode focar também é a questão da política. Hoje o profissional não é porque ele tem competência que ele esta atuando [...]. A política partidária influencia muito, a pessoa não tem qualificação pra nada, é um exemplo de profissionais que estão saindo do curso à distância tão tomando posse em concursos públicos, mas quando eles têm que atuar fazer um trabalho eles não dão conta. [...]” (S.C 8);

“É difícil à gente mudar isso ai, porque já está aparecendo mais instituições a distância, e cada vez mais. [...]. Até os profissionais que eles estão contratando, as vezes eles próprios profissionais que formam ali mesmo. As vezes se eles tivessem procurando profissionais que teve um ensino mais, ali todo dia, presencial, talvez até vai melhorar a forma de eles estarem aplicando esse conteúdo [...]” (S.C 9).

A supervisora SC nove traz uma realidade que compromete mais ainda os cursos EaD: “Até os profissionais que eles estão contratando, as vezes eles próprios profissionais que formam ali mesmo”. Como mudar uma realidade quando o profissional que está ali como tutor ou supervisor, não tem um preparo adequado. Seu conhecimento foi adquirido de forma precária como indicam os depoimentos registrados. Esta é uma realidade que vem refletir as argumentações de Iamamoto (2011), visto que esta metodologia de ensino tem contribuído significativamente para a precarização da formação profissional, por atender as Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996) apenas no que se refere à estrutura institucional, de forma a camuflar a realidade de fato da educação, seja em relação ao ensino, estrutura da instituição, como vimos, da biblioteca, apoio pedagógico, não refletindo uma formação amparada para a constituição de um princípio educativo emancipatório.

O incentivo que tem sido promovido ao EaD tem direcionado a educação para a condição precarizada, principalmente nesta modalidade que somente “em 2010 lançou no mercado, no mínimo, um contingente de 10 mil profissionais/ano” (IAMAMOTO, 2011, p.

440), na área do serviço social, contribuindo para o crescente número de graduados, em sua maioria, com um nível de formação questionável. Segundo a autora (2011, p. 440) “pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional”, das profissões, dos postos de trabalho e dos salários. Estas argumentações são sentidas a partir da fala dos Tutores de sala, sobre o futuro da EaD:

A luta precisa continuar com muita rigidez, para que esse futuro não seja contrariado. As vezes uma andorinha só não faz verão, e o capital ele fala mais alto, em algumas instâncias, por mais. É como diz a religião, o fim do mundo, o fim dos tempos, irão aparecer falsos profetas (T.S. 01);

O futuro de fato, ele vai ser ampliado, não tenho duvida. A procura em cada semestre é maior, tem formado profissionais competentes, outros que talvez não conseguem ser no final da graduação [...] (T.S. 02);

Eu acho que não vai muito longe. Nosso curso de serviço social, ele tinha muita oportunidade de emprego. Agora o emprego já esta escasso, porque tem muito gente formada e sem trabalhar. [...] Nem no interior não tem mais, porque em todo interior tem educação a distancia [...] (T.S. 03).

[...] O ensino a distancia veio para ficar, mas depende da pessoa que esta ali, ou do acadêmico ou do próprio profissional mesmo, que esta atando na área do EaD (C.P. 01).

Nestas argumentações, em relação à expansão da educação superior em serviço social na modalidade à distância e a qualidade de ensino, refletida pelos sujeitos participantes, demonstram a necessidade de se buscar um incentivo legal para a fiscalização, para que estas instituições assumam de fato que há uma necessidade imediata de promover uma educação emancipatória e não somente técnica, pois a tendência destas escolas isoladas se apresenta em construir o que Gramsci (1982) chama de escolas técnicas, que, apesar disso, se faz necessário promover uma educação intelectual e profissionalizante, se ocorrer a desvinculação deste princípio educativo, pois, como afirma o autor (1982, p. 125) “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente dissertação demonstrou o resultado de uma investigação sobre o processo de formação do assistente social, pela modalidade de educação à distância no município de Palmas-TO. Constatou-se a expansão desta metodologia de ensino que se configura cada vez mais como uma educação mercantilizada. Nas últimas décadas, foi “alarmante” o índice de crescimento de instituições de nível superior que oferecem esta metodologia de ensino, nascendo nas universidades, centros e instituições isoladas. Utiliza-se as ferramentas do ensino *on-line*, pois o recurso humano é mínimo, perdendo a articulação primordial de uma educação para além dos muros da universidade (MASCARENHAS, 2005).

O serviço social também resulta desta lógica burguesa. As primeiras escolas nascem em instituições não públicas, vinculadas às instituições religiosas, refletindo a formação profissional do então período, sem prover uma atuação crítica e propositiva. Até a década de 1960 a profissão ficou presa em seus muros, somente após este período nasce as discussões de dentro da própria categoria, sem a intervenção do Estado, o que possibilitou o início de uma nova estrutura educacional e profissional para o curso de Serviço Social, revigorada em amplos debates até a década de 1970, com a ruptura do projeto conservador existente na profissão, profissão esta reafirmada por Netto (2005) no Congresso da Virada em 1979. Conforme o autor (2005), este projeto impactaria principalmente na formação profissional, com mudanças curriculares e no projeto ético político profissional da categoria, que afasta-se da dimensão burguesa e passa a fazer uma mediação entre capital e trabalho, consubstanciando sua atenção para as expressões da questão social, resultado desta contradição.

As conquistas pela formação profissional amparadas no materialismo histórico dialético ocorreram a partir da década de 1970 e se consubstanciaram na Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), no Código de Ética (CFESS, 1996) e nas Diretrizes Curriculares (1996), dando formatação ao projeto ético político profissional.

A formação profissional estrutura-se, a partir de então, no marco marxista, reafirmado nas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), Código de Ética (CFESS, 1993), Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), e, claro, apoiada na LDB (BRASIL, 1996). Tendencialmente, a LDB (BRASIL, 1996), direcionou a educação brasileira para o mercado, reduzindo sua capacidade crítica e criadora. Não obstante, as instituições, a partir das Diretrizes Curriculares dispõem de uma orientação, uma vez que ela compõe o projeto ético-político e profissional, dando direção ao processo de formação.

É certo que esta lapidação que a formação profissional tem conseguido ao longo de seu processo histórico são conquistas para a realização de uma formação crítica, propositiva e emancipatória. Contudo, um projeto educacional do Estado, segundo Mészáros (2008), não tem a intencionalidade de prover uma política educacional emancipatória, e sim técnica, que é o caso das EaD(s), cuja funcionalidade está a serviço do mercado, atendendo aos requisitos burgueses, o que confirma estar a ciência produzindo conhecimento para o capital, perdendo seu sentido literal.

As questões que estão “camufladas” em relação à intencionalidade dessa profissionalização em Serviço Social refletem a organização social e política do Estado brasileiro. Adotando a política neoliberal, deixa à revelia do mercado as ações na área social e os direitos sociais, transformando-os em serviços sociais, podendo, assim, serem comercializados (IAMAMOTO, 2011).

A afirmativa de Marx e Engels (1998) de que o Estado é apropriado por uma minoria, atendendo às necessidades de apenas um grupo é um dos fatores que tem demonstrado para o crescimento desta metodologia de ensino, cuja tendência se dá em contribuir para um efetivo aprimoramento do processo de acumulação de capital. Como afirma Gramsci (1968), a missão educativa do Estado, está para além dos interesses da maioria, mas reafirmando a cultura proletária dependente dos interesses burgueses. A ampliação do Estado identificada por este autor remete à realidade de que, para gerenciar suas ações, a estrutura estatal age por coerção e consenso, relutando a formação cultural da população ao projeto burguês.

Se, por um lado, a educação detém em seu princípio a dimensão humanística, transformadora, libertadora, por outro, quando apropriada pelo mercado sua funcionalidade passa a mercadoria, sendo produzida e comercializada enquanto parâmetro de acumulação do capital, por meio da mais valia e não com o propósito de uma funcionalidade na vida social. A educação está estruturada para atender as necessidades do mercado no que se refere à qualificação de mão de obra para a nova dinâmica produtiva. A estruturação desta está para o que Mészáros (2008, p. 82), afirma, a “educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte embebidos nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural”. Porquanto o sujeito produz a mercadoria e não se apropria dela (MARX, 1985), este é o caso da educação, a única apropriação que se observa é uma qualificação profissional que o próprio mercado criou a cultura empresarial de que para os sujeitos inserirem-se no mercado de trabalho necessitam de uma qualificação. Historicamente, temos no Brasil o (SENAI) Serviço Nacional de Aprendizagem dos

Industriários, criado em 1942, o SESI, SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SESC, criados em 1946, todos voltados à preparação de uma força de trabalho qualificada para atender as necessidades do mercado.

A educação unitária, conforme Gramsci (1982) propõe a investigação à defesa de uma formação intelectual e profissional, sem sua desvinculação. Entretanto, este princípio nunca foi instalado na sociedade brasileira, legitimando em uma educação técnica, intencional aos interesses da sociedade capitalista. Na história da educação brasileira o ensino sempre foi precarizado, atendendo de fato a sociedade capitalista. Anterior a década de 1930, e posterior a ela, chegando até a LDB (BRASIL, 1996), que institucionalizou a centralidade burguesa da educação nacional.

A precarização da educação superior brasileira é também sentida, não somente pela crescente metodologia de educação à distância, mas também pela ineficiência do Estado em prover o direito universal e constitucional (BRASIL, 1988) da educação. Vale salientar, “o funcionamento precário das instituições de ensino superior é patenteado com a deterioração das instalações físicas, falta de recursos para livros, laboratórios e materiais didáticos” (IAMAMOTO, 2011, p. 435), condições que refletem a afirmativa de uma privatização da educação superior, pois o Estado reduz os investimentos e incentiva o mercado a oferecer este direito social, que é transformado em serviço, podendo ser desenvolvido pelo mercado.

Todavia, com as mudanças decorrentes da constante adesão e incentivo do Estado à privatização da educação superior, a formação profissional em serviço social se vê, cada vez mais precarizada, principalmente em razão de sua cooptação pelo mercado que, no intuito de acumular lucro, passa a oferecer cursos na modalidade EaD, o que, em síntese, reduz as conquistas e possibilidades de uma formação de qualidade.

O curso de serviço social tem seu crescimento nesta metodologia de educação superior a partir dos anos 2000, principalmente pela inserção da metodologia EaD em substituição a educação presencial, com a utilização de ferramenta das TIC's. Sua aceitação no mercado educacional ocorre, principalmente, pela demanda dos estudantes ao curso, pois a sustentação do mercado se dá apenas em manter um curso quando há procura (PEREIRA, *et. ali*, 2008). Um dos grandes desafios postos na contemporaneidade para a formação profissional, segundo Yamamoto (2005), dá-se em uma formação que não perca de vista a prática profissional, pois é nesta que ocorre a base e sustentação da profissão. No entanto, nesta metodologia de ensino, a precarização do estágio profissional, a desarticulação entre o ensino, pesquisa e extensão a falta de um quadro docente à disposição dos estudantes,

contribui para o distanciamento entre a formação profissional e as propostas das Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996).

O estudo sobre o ensino superior público, mostra que o Estado neoliberal brasileiro tem reduzido drasticamente os investimentos na área social, dentre elas a área educacional.

Em decorrência, o crescimento de cursos de Serviço Social criados em situação precária, é sentido em todo território nacional. Os Estados da Região Norte também apanharam este crescimento. No Tocantins, por exemplo, a “explosão” de IES “não universitárias” já está superando as matrículas das instituições presenciais. Só em Palmas-TO, a instalação de instituições de educação à distância em serviço social supera os cursos presenciais. A UNOPAR, apenas no segundo semestre de 2012, dispunha de 403 alunos cursando serviço social na modalidade EaD na capital do Estado. Uma pergunta que fica a disposição de futuras pesquisas para serem respondidas: onde e como são absorvidos estes profissionais? Uma pré-resposta já se tem, a partir do resultado da pesquisa: os próprios cursos EaD os contrata para tutores, coordenadores e outras funções. Outras instituições, mesmos que sejam conduzidas no modelo toyotista, ainda estão trabalhando no modelo de produção em massa, “estocando” profissionais para o mercado de trabalho, reproduzindo os interesses institucionais, em detrimento de uma atuação profissional que de fato atenda aos interesses da classe trabalhadora e seus direitos. Esta realidade, não está presente somente nas capitais, como Palmas, mas em municípios de pequeno e médio porte, uma vez que esta instituição chega a lugares mais remotos do país, cuja educação superior presencial possivelmente não chegaria.

O crescimento da EaD no Brasil e no Tocantins, é resultado de uma política burguesa educacional. Com a LDB (BRASIL, 1996), especificamente o Art. 80, e posteriormente o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamenta o referido artigo, construiu mecanismos para a legalidade da educação à distância, seja no âmbito da educação fundamental, média, técnica, seja na graduação e pós-graduação. No caso do serviço social, a afirmativa de Iamamoto (2011) e do CFESS (2010) são confirmadas, pois a estrutura profissional do curso esta sendo abalada pela a explosão da graduação na modalidade EaD, primordialmente, pela redução dos princípios norteadores da formação profissional, proposto nas Diretrizes Curriculares (BRASIL,1996).

Esta pesquisa, por exemplo, demonstrou esta desarticulação, pois a UNOPAR “atende”, em seu Projeto Pedagógico, o que está previsto na Lei, ocorrendo desacordos entre a execução do Projeto Pedagógico e sua proposta, principalmente em relação à estrutura física,

pedagógica, no desenvolvimento de pesquisa e projetos de extensão, e na articulação com o Estágio.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa – considerar o estagiário em campo de estágio e o envolvimento dos profissionais no processo de formação – resultou da necessidade de adequar a coleta dos dados às condições conjunturais que o primeiro contato com o campo de investigação provocou, uma resistência no fornecimento de informações e dados. Esta situação também posta pelo CFESS (2010), que identificou grandes problemas na ocultação das informações prestadas ao MEC em relação à metodologia de ensino, estágio, projeto pedagógico, pesquisa, extensão, avaliações dos graduandos.

Os profissionais demonstraram o descompromisso de determinados graduandos para com sua formação profissional, questionando, até mesmo, a metodologia de ensino e a qualidade da formação realizada pela instituição. Sejam tutores de sala ou supervisores de campo, as críticas se estendem para o descomprometimento em, a princípio, cumprir na íntegra os dispostos nas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996), demonstrando um distanciamento entre o projeto pedagógico e esta normativa da formação profissional.

Este direcionamento mercadológico da formação profissional reflete na formação acadêmica: nos Trabalhos de Conclusão de Curso; estágio curricular sob a responsabilidade somente do supervisor de campo; no fato de alguns alunos buscarem por si só o campo de estágio; sustentação de que a formação profissional depende somente do aluno, forçando-o a ser autodidata; o processo educativo reduzido apenas ao âmbito acadêmico, sem a produção de eventos, seminários, debates, congressos, atividades de extensão; biblioteca sem infraestrutura para tal, constando apenas para o cumprimento de protocolo.

Em relação aos Tutores de Sala, todos possuem especialização. Eles não têm autonomia para avaliar, controlar os acadêmicos, visto que não dispõem de nenhuma ferramenta de aprovação/reprovação dos acadêmicos, ficando a avaliação apenas à revelia dos tutores eletrônicos e professores de Londrina. Estas questões, é claro, vêm rebater na formação profissional e igualmente, no descrédito institucional.

Registra-se que, em nenhum momento se pretendeu negar esta metodologia de ensino. Mas, reafirmá-la nas argumentações de Iamamoto (2011, p. 441) “o estímulo ao EaD [nos moldes atuais] é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais”, o que, descompromete o princípio da educação e da formação para a vida, reduzindo-a a uma mercadoria como qualquer outra, que deve ser produzida e comercializada conforme critérios estabelecidos pelo mercado. Assim, o mercado pode absorver ou não esses

profissionais, reduzindo-os a executores que fazem circular um suposto conhecimento produzido pela substituição da educação presencial e gratuita por uma educação aligeirada.

Algumas questões foram recorrentes nesta investigação.

- Por que determinados acadêmicos recusaram participar da pesquisa?

- Por que determinadas instituições se negaram em autorizar a pesquisa?

- Por quais motivos os acadêmicos não identificaram a corrente teórica a qual se vinculam firmando-se no serviço social a partir do processo de ruptura?

São diversas indagações que podem contribuir, a partir de então, para a construção de novos projetos de pesquisa a quem pretender enfrentar este desafio, uma vez que a pesquisa realizada sobre esta metodologia de ensino é “um campo minado”, seja pelo receio da avaliação por parte das instituições, ou mesmo, pela defesa constante dos profissionais e graduandos pesquisados, que foram envolvidos pela ideia da “educação dos tempos modernos” (S. C. 01).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEPSS. *Diretrizes curriculares do Curso de Serviço Social*. 1996.
- AGUIAR, A. G. *Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In.: GENTILI, P. e SADER, E. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil*. Ricardo Antunes (Org.). Boitempo Editorial: São Paulo, 1999.
- BELLONI, M. L. *Educação à distância*. 3ª Ed. Coleção educação contemporânea. São Paulo: autores associados, 2003.
- BRASIL. *e_mec.mec* 2012 Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 29/11/2012.
- _____. *Plano Nacional da Educação, 2011 a 2020*. Brasília, 2011.
- _____. *Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação*. Despacho do Ministério, Publicado no D.O.U de 19 de dezembro de 2009, seção 1, p. 14.
- _____. *Plano Nacional de Educação, 2000-2010*. Brasília, 2000. Disponível, in: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>, acesso 15 de março de 2013.
- _____. *LEI Nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008, regulamenta o Estágio de nível superior. Brasília, 2008.
- _____. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.
- _____. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social*. Brasília, 1999.
- _____. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.
- _____. *Lei de Regulamentação do Curso de Serviço Social*. Brasília, 1993.
- _____. *Constituição da República Brasileira*. 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 412 referente ao Processo nº 7408/82*, aprovado em 9 de agosto de 1982. Disponível em: <<http://www.ssrede.pro.br/curr82.doc>> Acesso em: 27 fev. 2013.

_____. **LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, dispõe sobre a reforma universitária. Brasília, 1968.**

_____. *Lei no 3.252, de 27 de agosto de 1957*. Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social. Brasília, 27 de agosto de 1957.

_____. *Decreto nº 35.311, de 2 de Abril de 1954*, regulamentação do curso de serviço social. Rio de Janeiro, 1954.

_____. *Lei nº 1.889, de 13 de Junho de 1953*. Dispõe sobre o ensino de serviço social. Rio de Janeiro, 1954.

_____. *Congresso Nacional*. LEI 1.889, de 13 de junho de 1950. Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais. <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

BRASIL, N. M. *A pedagogia do Capitalismo e seus componentes*. In: Ângela Cristina Belém Mascarenhas (ORG). *Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia-Go: Ed. UCG, 2005.

BRAVO, M. I. *O significado político e profissional do Congresso da Virada para o Serviço Social brasileiro*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, ano XXX, nº 100, out/dez. 2009.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. *A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Cadernos MARE da reforma do Estado; Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997, v. 1. Disponível in: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF. Acesso, 19 de março de 2013, 09h57m.

CARVALHO, R. O. *A configuração da educação à distância no brasil: A qualidade do ensino em questão*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. São Luiz: 2009.

CFESS/CRESS, ABEPSS/ENESSO. *Sobre a incompatibilidade entre Graduação a distância e Serviço Social*. Brasília, setembro de 2010.

CFESS. *Resolução nº 533, 29 de setembro de 2008*. Regulamentação da supervisão direta de estágio no Serviço Social. Brasília, 2008.

CFESS. *Código de Ética profissional*. Brasília, 1993.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 11^o ed. Revista e Ampliada. Ed. Cortez: São Paulo, 2006.

_____. Universidade Operacional. Disponível in.:http://www.fflch.usp.br/df/caf/sites/default/files/arquivos/A_Universidade_Operacional.pdf. Acesso, 12 de novembro de 2013, 08h09m S/D, a.

_____. *Universidade Pública sob Nova Perspectiva*. Disponível in.:www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf, acesso dia 12 de novembro de 2013, 08h30m, S/D, b.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DAHMER, L. *Mercantilização do ensino superior, educação à distância e serviço social*. In. Revista da ABEPSS, ano. VIII, n^o 15. Brasília, 2008.

DEBREY, C. *A lógica do capital na educação brasileira*. Goiânia: Ed. Alternativa e Ed. UCG, 2003.

DOURADO, L. F., OLIVEIRA, J. F., CATANI, A. M. *Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil*. In. Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. Luiz F. Dourado (et. al., ORG). São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FERNANDES, F. *Revolução Burguesa no Brasil*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

GENTILI, P. *A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público*. In. Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. Pablo Gentili (org.). São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. *Maquiavel a política e o Estado Moderno*. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Concepção dialética da história*. 2^a Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os Intelectuais e Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IAMAMOTO, M. E CARVALHO, R. *Relações sociais e serviço social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 12^a Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 5^a Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 9^a Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- _____. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- IBGE. *Censo demográfico de 2010*. Brasília, 2010.
- INEP. *Censo da Educação Superior de 2010*. Brasília, 2011. Disponível in: portal.inep.gov.br/educacao-superior. Acesso em 20 de setembro de 2012.
- KUENZER, A. Z. *Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEWGOY, A. B. e MACIEL, A. L. S. *Reflexões acerca do ensino à distância na formação em serviço social*. In. Revista da ABEPSS, ano. VIII, nº 15. Brasília, 2008.
- LIMA, K. *Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social*. In. Revista da ABEPSS, ano. VIII, nº 15. Brasília, 2008.
- MANACORDA, A. M. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1985.
- MARX, K., ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- _____. *O manifesto comunista*. 14ª Ed. Trad. Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: paz e terra, 1998.
- MASCARENHAS, A. C. B. *Educação, Trabalho e Política: uma relação inevitável*. In: Ângela Cristina Belém Mascarenhas (ORG). *Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia-Go: Ed. UCG, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MIGUEL, W. L. *Serviço Social e a promoção do homem*. 4ª ed. Goiânia: Ed. Da UCG, 2005.
- NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no pós-64*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social*. S/D. Disponível in: www.cpihts.com/PDF03/jose%20paulo%20netto.pdf, acesso em 20 de dezembro de 2012.
- OLIVEIRA, F. *Neoliberalismo à brasileira*. In.: GENTILI, P. e SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- PEREIRA, A. P. P. *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. 4ª ed. Cortez: São Paulo, 2007.

- PEREIRA, L. D. *Mercantilização do ensino superior: educação à distância e serviço social*. Ver. Katal. Florianópolis. V. 12, nº 2, p. 268-277, Jul/dez. 2009.
- PEREIRA, L. D. *Expansão dos cursos de Serviço social na modalidade EaD: direito a educação ou discriminação educacional?* Ser Social, Brasília, v. 13, nº 30, p. 30-40, jan./jun. 2012.
- PEREIRA, L. D.; COELHO, A. T. V.; AZEVEDO, G. S. *A expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil pós-2003: mapeamento e caracterização institucional*. In: Políticas Públicas e Serviço Social: análises e debates. Publicação observatório social. Rio de Janeiro, novembro/dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>.
- PIMENTA, A. C. B. *Serviço Social e ensino à distância (EaD): análise da expansão*. In: PUCVIVA, nº 35, maio/agosto de 2009.
- RIBEIRO, E. B. *O processo de formação profissional do assistente social: o estágio curricular obrigatório*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008.
- SÁ, J. L. M. DE. *Conhecimento e currículo em serviço social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, A. C. Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EaD. Dissertação de mestrado defendido a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- SANTOS, J. S. *Questão social: particularidade no Brasil*. Vol. 6. Biblioteca Básica do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2012.
- SÃO PAULO. FOLHA DE SÃO PAULO. *Caderno Educação*. São Paulo, 01 de março de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>, acesso dia 27 de setembro de 2012, 10h30m. Esse dado é das referências.
- SILVA, M. J. A. *Sujeitos em Cena: Processo de Organização dos movimentos sociais – Palmas/TO, 1989/2008*. Dissertação de Mestrado defendida pela PUC-GO, outubro de 2009.
- SILVA, M. O. da S. e. *Formação Profissional do Assistente Social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SOARES, R. D. *Gramsci, o Estado e a escola*. Rio Grande do Sul: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- SOUZA, C. e CARVALHO, I. M. M. *Reforma do Estado, descentralização e desigualdades*. Lua Nova, nº 48, 1999. Disponível In: www.scielo.br/pdf/ln/n48/a11n48.pdf, acesso dia 26 de janeiro de 2013.
- SOUZA, D. B. E FARIA, I. C. M. *Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96*.

Ensaio: Avaliação Políticas Públicas, educação. Rio de Janeiro, v. 12, n° 45, p. 925-944, out/dez. 2004.

TANUS, T. I. V. *Política de educação à distância e a formação de professores em Mato Grosso do Sul: Caminhos e descaminhos.* Dissertação de mestrado defendida a Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2002.

TEODORO , M. e DELEGADO, G. *Política Social: universalização ou focalização – subsídios para o debate.* IPEA. Acompanhamento e análise, 7 de agosto de 2003.

THERBORN, G. *A crise e o futuro do capitalismo.* In.: GENTILI, P. e SADER, E. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana.* S/D. Disponível in: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/educacao_cidadania_e_emancipacao_humana.pdf, acesso, 16 de fevereiro de 2013, as 14h22m.

TRINDADE, H. *As metamorfoses da crise: “universidade em ruínas” as “universidades na penumbra” na América.* In. *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.* Pablo Gentili (org.). São Paulo: Cortez, 2001.

ULBRA. *Projeto pedagógico.* S/D.

UNOPAR. *Guia de Percurso.* S/D.

UNOPAR. *Banner,* dez./2012).

UNIP. *Projeto Pedagógico do curso: Bacharel em serviço social.* São Paulo, 2011.

Disponível in:

[http://www.sepi.unip.br/controlePolo/\(S\(qsqfxmqx03xxngobfk5gv042\)\)/Arquivos/PPC%20SERVI%C3%87O%20SOCIAL.pdf](http://www.sepi.unip.br/controlePolo/(S(qsqfxmqx03xxngobfk5gv042))/Arquivos/PPC%20SERVI%C3%87O%20SOCIAL.pdf). Acesso, 05 de março de 2013, 09h24m.

WERNER, R. C. *Análise das diretrizes curriculares para o curso de serviço social a partir da CNE/CES 15/2002.* Palestra proferida no 3° Congresso Internacional de Educação. Ponta Grossa, 2011. Disponível in: http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/index.php?id_pagina=110. Acesso dia 3 de novembro de 2012.

ANEXOS

ANEXO I: CHAMANDAS PARA VESTIBULAR UNIP

UNOPAR

ULBRA


ANEXO III: DECLARAÇÃO COPARTICIPANTE



CRESS
25ª Região-TO
Conselho Regional de Serviço Social

DECLARAÇÃO DA(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa "**Formação Profissional do Assistente Social na Graduação EaD, Palmas-TO**" de responsabilidade do pesquisador **Giovanni Bezerra do Nascimento** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da **APROVAÇÃO** do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante *parecer ético consubstanciado de aprovação*.


Rosinalva da Silva Alves
Assistente Social
0087 - CRESS 25ª Região-TO
Conselheira Presidente

ANEXO IV: FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA GRADUAÇÃO EaD, PALMAS-TO		2. CAAE:	
3. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
4. Nome: Giovanni Bezerra do Nascimento			
5. CPF: 873.657.581-04	6. Endereço (Rua, n.º): 1306 SUL ALAMEDA 13 A PLANO DIRETOR SUL QI. 08, LT. 10 PALMAS TOCANTINS 77024574		
7. Nacionalidade: BRASILEIRA	8. Telefone: 6384366004	9. Outro Telefone:	10. Email: bezerragiovanni@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
<p>Nome: <u>Giovanni Bezerra do Nascimento</u> Cargo: <u>Monitorando / Pesquisador</u> CPF: <u>873.657.581-04</u></p> <p>Data: <u>08 / 03 / 2012</u> <u>Giovanni Bezerra do Nascimento</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
11. Nome: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás	12. CNPJ: 01.587.609/0001-71	13. Unidade/Orgão:	
14. Telefone: 62-39461070	15. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
<p>Responsável: <u>[Assinatura]</u> CPF: <u>012907891-34</u></p> <p>Cargo/Função: <u>orientadora / coordenadora</u></p> <p>Data: <u>08 / 03 / 2012</u> <u>[Assinatura]</u> Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof.ª Dr.ª Eleusa Bilemjian Ribeiro CRESS 19ª N.º 193 RE 514 - PUC Goiás Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Serviço Social	
Não se aplica.			

ANEXO V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: “O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PALMAS-TO”.

Eu _____ RG. _____,

Graduando (), ou Profissional () _____ em serviço social autorizo o mestrando em Serviço Social da PUC-GO, Giovanni Bezerra do Nascimento cujo projeto de pesquisa intitulado “O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PALMAS-TO”, tendo orientação da professora Dr^a Eleusa BilemJiam Ribeiro, a utilizar das informações obtidas nos questionários/entrevistas, da qual participo como sujeito, obedecendo aos critérios éticos estabelecidos em pesquisas com seres humanos, Resolução 196/96, respeitando meu anonimato, na produção da dissertação de mestrado e demais publicações posteriores, devendo o mesmo suspender a utilização dos dados em qualquer momento que eu solicite por prevenir situações de risco. Na presente pesquisa não será necessário o ressarcimento aos sujeitos participantes da pesquisa. Todos os gastos com a pesquisa será de responsabilidade do pesquisador responsável. Caso ocorra alguma situação de prejuízo financeiro decorrente da pesquisa, o sujeito participante da pesquisa, deverá recorrer a justiça. A decisão final da justiça, será acatada pelo pesquisador e Mestrado em Serviço Social da PUC-GO.

Caso o sujeito sofra algum prejuízo psicológico, será encaminhado ao atendimento de psicologia situando no CRAS da 1.206 Sul, APM. 12, Lt. 07, Palmas-TO, podendo o mesmo encaminhar para a devida especialidade.

Declaro estar ciente e de acordo com o exposto

RG.: _____

Local/Data: Palmas _____/_____/_____

ANEXO VI: QUESTIONÁRIO GRADUANDOS

TÍTULO DO PROJETO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD EM PALMAS-TO.

1. DADOS PESSOAIS

- 1.1 Sexo: () M; () F. Idade_____
- 1.2 Estado Civil:_____ Trabalha? () Sim; () Não
- 1.3 – Tem filhos: () Sim; () Não, Quantos:_____
- 1.4 Natural de?_____ Em Palmas Há Quanto Tempo?_____
- 1.5 Início do Curso de Serviço Social EaD?_____ Período:_____
- 1.6 Se Casada, esposo(a) tem curso superior?_____ Renda familiar:_____
- 1.7 Dispõe de conhecimentos em informática?_____
- 1.8 – Instituição de Ensino?_____
- 1.9 Instituição de estágio: Pública () Privada (); Em qual Política Social?_____

2. INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

- 2.1 - Alguém na Família com curso superior/cursando, Quem?_____ EaD? () Sim () Não
- 2.2 - Por que optou por serviço social?
- 2.3 - Por que optou por graduação na modalidade EaD?
- 2.4 - O que entende sobre educação a distância?
- 2.5 - Quais são os problemas na Graduação EaD em Serviço Social?
- 2.6 - Quais são as vantagens na Graduação EaD em Serviço Social?
- 2.7 – Pensou em desistir do Curso e Por quê? Por que?
- 2.8 – O material Didático utilizado na graduação ajuda na sua formação, **Por Quê?**
- 2.9 - Você busca outras fontes, quais?

INFORMAÇÕES DA GRADUAÇÃO EaD

- 3.1. A relação entre professor, tutor de sala, proporciona a satisfação de suas dúvidas na sua formação? **Por quê?**
- 3.2 – O que é Serviço Social?
- 3.3 - Quais são as competências e atribuições do(a) assistente social?
- 3.4. Cite alguns dos princípios do Código de Ética profissional:
- 3.5. Qual a corrente teórica que norteia a formação e atuação profissional, **por quê?**
- 3.6. Quais instrumentais técnicos utilizados pelo Assistente Social?
3. 7 – A instituição proporciona atividades seminários, palestras, pesquisa, oficinas, se sim, quais e sua importância?
- 3.8 – A instituição atende as diretrizes curriculares do Curso de Serviço Social? Por quê?-

ANEXO VII: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS

TÍTULO DO PROJETO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD EM PALMAS-TO

DADOS PESSOAIS

1.1 Sexo: () M; () F.

1.2 Estado Civil: _____ Idade _____

1.3 - Formação superior? EaD () ou Presencial (), Instituição? _____

1.4 - Dispõe de Pós-graduação? _____ EaD () ou Presencial ()

1.5 - Quanto tempo de formado(a)? _____ Tem outro trabalho? _____

1.6 – Função nesta área? _____

INFORMAÇÕES DA GRADUAÇÃO EaD

2.1 - O que entende por educação a distância? _____

2.2 - Por que trabalha na área da Educação EaD? _____

2.3 – Se dispõe de **estagiários** das duas modalidades de ensino, faça uma relação de conhecimento entre os dois grupos? _____

2.4 – Percebe motivação/desmotivação dos estagiários da EaD em aprender? ____

2.5 – Qual o nível de conhecimento dos **estagiários**? _____

2.6 - Quais são os problemas enfrentados na **supervisão dos estagiários**? _____

2.7 – Você percebe aprendizado nos alunos conforme prever as competências da Lei de Regulamentação da Profissão e diretrizes curriculares? _____

2.8 – Que perspectivas existem em relação aos profissionais formados em Serviço Social na modalidade EaD? _____

2.9 – Gostaria de fazer algum comentário ou sugestão? _____

ANEXO VIII: DECLARAÇÃO COPARTICIPAÇÃO



Universidade Norte do Paraná

09.118.256/0001-72
MAXI COLÉGIO E CURSOS LTDA
Quadra 104 Sul - Rua SE-05 - Lote 39
Centro - Plano Diretor Sul
CEP 77020-018
PALMAS - TO

DECLARAÇÃO

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa ("o processo de formação do assistente social na modalidade de educação a distância em Palmas-TO", pesquisador Responsável Giovanni Bezerra do Nascimento), e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.


Elizabeth de Souza Oliveira
Diretora Geral

Universidade Norte do Paraná
104 Sul Rua, SE 05 Lote 36 – Fone: (63)3215-1501 – Fax: (63) 3026-5411 Palmas-TO - CEP 77020 – 018
Site: www.unoparvirtual.com.br
Email: unopar0920@unoparvirtual.com.br

ANEXO IX: FOLDER

INDIQUE UM AMIGO E GANHE DESCONTOS!



até
R\$300,00
na sua renovação de matrícula.

PARTICIPE!

Consulte o regulamento no site:
www.unoparead.com.br/indiqueumamigo



UNOPAR

Palmas - TO

Tel: (63) 3215-1501

1 AMIGO =
MATICULADO
R\$ **30,00**

Limite de 10 indicados matriculados por aluno. Desconto válido para a renovação de matrícula do 2º semestre de 2013