

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO**

**O ENSINO A DISTÂNCIA NO ESTADO DE SANTA CATARINA E
SUAS IMPLICAÇÕES AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO
PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL**

- Dissertação de Mestrado -

SELMA GRACIELE GOMES

FLORIANÓPOLIS

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO

Selma Graciele Gomes

**O ENSINO A DISTÂNCIA NO ESTADO DE SANTA CATARINA E
SUAS IMPLICAÇÕES AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO
PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosana de Carvalho Martinelli Freitas

Florianópolis

2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

G633e Gomes, Selma Graciele

O ensino a distância no Estado de Santa Catarina e suas implicações ao projeto ético-político profissional do Serviço Social [dissertação] / Selma Graciele Gomes ; orientadora, Rosana de Carvalho Martinelli Freitas. - Florianópolis, SC, 2010.

417 p: tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

Inclui referências

1. Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina. 2. Serviço Social. 3. Ensino a Distância - Santa Catarina. I. Freitas, Rosana de Carvalho Martinelli. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

CDU 36

TERMO DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

No dia a dia do seu trabalho ela adquire sua consciência de classe; eleva sua ação social da mera reprodução dos valores nefastos da sociedade capitalista para a identificação com aqueles que constroem a riqueza do país. A partir daí ela cria as condições necessárias, num contexto de contradições inerentes ao modo de produção, para a sua libertação. No movimento histórico, ela constrói a libertação do gênero humano entregando sua própria vida à emancipação de todos os homens. A construção histórica da luta de classes requer um grande esforço daqueles que são expropriados dos meios de produção e criminalizados constantemente por sonharem e lutarem por um outro horizonte societário.

Tendo em vista o papel fundamental destes sujeitos, nada mais justo que dedicar estes escritos à classe trabalhadora de todas as partes da terra.

AGRADECIMENTOS...

Banca: Que prontamente aceitou o convite para apreciação do referido estudo. Especial agradecimento à Larissa pelas suas contribuições na socialização dos materiais referentes ao tema. Tal contribuição foi de suma relevância para enriquecer o trabalho.

Orientadora: Pela sua grande dedicação em construir a proposta de pesquisa, acompanhar cada momento, ir atrás de materiais que contribuíssem com o referido estudo e pela paciência para compreender minhas necessidades. Exemplo de orientadora, com a qual cresci intelectualmente.

Amigos (as) Mestrado: Com os quais tive a oportunidade de socializar minhas dúvidas e aprender cada dia mais. Especial agradecimento à Cida (grande mulher), Dil, Mirela, Edivani, Micheli, Néia, Vladi, e outros (as).

CRESS/SC: Ao CRESS de Santa Catarina por ter contribuído com o processo investigativo socializando debates, informações, fontes de dados documentais e ter se colocado sempre à disposição quando foi preciso. Especial agradecimento à Marla, Rita, Cris, Fátima, Lurdinha e Juliana.

Companheiros (as): Aos meus vários companheiros (as) com os quais vivi momentos de organização política imprescindíveis para a

compreensão da luta geral dos trabalhadores. Especial agradecimento aos companheiros(ras) do PSTU, movimento estudantil da UFSC, membros da União Florianopolitana de Entidades Comunitárias (UFECO) na figura de Azevedo Modesto -grande homem do povo - e Jair, MST e Corrente Comunista Luiz Carlos Prestes.

NEPE: Aos membros do Núcleo de Estudos e Práticas Emancipatórios (NEPE). Contra-hegemonia no Direito, envolvendo debates interdisciplinares em busca de discussões junto aos movimentos populares, visando a aproximação destes ao universo acadêmico. Aprendi muito com os colegas de núcleo Pazello, Marcelo, Luíz, Vivian, Tácio, Baiano, e outros (as).

Amigos: Pela compreensão pela quase completa ausência nos momentos em que me dediquei ao Mestrado. Mesmo quando me fiz distante estavam ao meu lado quando mais precisava. Especial agradecimento, pela força que me deram, à minha amiga Ivete - com a qual moro - que me agüentou todos os dias nos momentos mais estressantes e tristes de minha vida e à Mony que mesmo não tendo motivos nunca se afastou. À Dona Ildge, a qual considero como se fosse minha segunda mãe, que sempre teve um carinho especial por mim.

Família: Um agradecimento fraterno à minha família que agüentou, da forma mais sensata, as crises de estresse e, mesmo assim, continuaram a me amar incondicionalmente me dando força nos momentos mais solitários. Especial agradecimento a minha mãe, grande mulher -

exemplifica muito bem a coragem e força da mulher sofrida e batalhadora fruto da sociedade vigente. Me ensinou à respeitar todas as “diferenças” e a batalhar por meus objetivos. À minha irmã - que tanto amo - e sabiamente me motivou a continuar quando quis desistir....

EPIÍGRAFE

Homens de uma República livre. Acabamos de quebrar a última corrente que, em pleno século XX, nos atava à antiga dominação monárquica e monástica. Resolvemos chamar todas as coisas pelo nome que elas têm. Córdoba se redime. Desde hoje, passamos a contar para o país uma vergonha a menos e uma liberdade a mais. As dores que ficam são as liberdades que faltam. Acreditamos que não nos enganamos, pois as ressonâncias do coração nos advertem: estamos caminhando no terreno da revolução, estamos vivendo uma hora americana. [...]

Acusam-nos, agora, de insurretos em nome de uma ordem que não discutimos, mas que nada tem a ver conosco. Se é assim, se, em nome da ordem, querem continuar a nos tapear e embrutecer, proclamamos bem alto o direito à insurreição. Então, a única porta em cada pensamento uma semente de rebelião. A juventude já não pede. Exige que se reconheça o direito a exteriorizar esse pensamento próprio nos corpos universitários por meio de seus representantes. Está cansada de agüentar tiranos. Já que tem sido capaz de realizar uma revolução nas consciências, não se pode desconhecer a capacidade que ela tem de intervir no governo de sua própria casa. A juventude universitária de Córdoba, por intermédio de sua federação, saúda aos companheiros de toda a América e lhes conclama a colaborar na obra de liberdade que se inicia.”

Manifesto de Córdoba, 21 de junho de 1918.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o ensino a distância, em nível de graduação, evidenciando irregularidades apresentadas por esta modalidade de ensino e as conseqüentes implicações trazidas ao projeto ético-político profissional do Serviço Social, bem como apresentar as ações das entidades representativas da categoria frente a esta realidade. Para a compreensão do significado dado a discussão em pauta se localiza o ensino superior dentro da sociedade de classes, pautando seus nexos históricos e os determinantes que caracterizam a fase de mundialização do capital. A atual sociabilidade do capital engendra as novas configurações societárias que determinam os moldes sócio-econômicos vigentes conduzidos pelos organismos internacionais. O ensino superior tal como está posto é resultado do processo de mudanças sócio-políticas num contexto internacional. No Brasil esta mudança passa a ser entendida a partir da contra-reforma universitária que tem como marco cronológico a década de 1990. Neste contexto, o ensino a distância ganha visibilidade no Brasil a partir da década de 1990 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros marcos legais que dão legitimidade à referida modalidade de ensino. A partir desta década ocorre um acelerado crescimento de cursos de Ensino a Distância (EAD), inclusive no Serviço Social, trazendo à profissão uma série de desafios. A problemática de pesquisa do referido estudo é caracterizada a partir da seguinte questão: Quais são as implicações, advindas da formação em nível de graduação na modalidade de EAD no Estado de Santa Catarina, trazidas à formação profissional ancorada no projeto ético-político profissional do Serviço Social? A referida investigação foi desenvolvida através de pesquisa exploratória de caráter qualitativo pautada no método dialético em Marx. Os dados foram coletados por meio de fontes documentais. Na análise dos dados documentais se identificou as **irregularidades pedagógicas e técnico-administrativas**. A partir da exposição destas irregularidades se identificou suas implicações **aos princípios e valores ético-políticos, à matriz teórico-metodológica, aos princípios político-pedagógicos, aos marcos jurídico-políticos e às ações político-organizativas** trazidas ao projeto ético-político profissional do Serviço Social. Frente à realidade posta pelo EAD se definiu as ações desenvolvidas pelo CRESS/SC em conjunto com as entidades representativas da profissão caracterizadas como: **ações político-pedagógicas, ações político-jurídicas e ações técnico-administrativas**.

Palavras-chave: Ensino a Distância, Serviço Social, CRESS Santa Catarina, Irregularidades, Implicações e Ações

ABSTRACT

The present study is aimed at analyzing distance learning, at the undergraduate level, and its implications for the ethical-political Social Work project. To understand the meaning given that the discussion at hand places higher education within a class divided society ruling its historical links and determinants which characterize the capital globalization phase. The current social nature of capital generates new social settings that determine existing socioeconomic patterns brought about by international organizations. This type of higher education has resulted from the process of socio-political transformations in an international context. In Brazil this transformation came to be understood after the counter-reformation of higher education became associated with State reform chronologically marked in the 1990s and bringing about a heightening of the disqualification of higher education. In this context, distance education in Brazil has been gaining visibility since the 2000s with the passing of the Law of Directives and Bases (LDB) and other legal frameworks that have given legitimacy to this form of education. In this decade there has been a rapid growth of Distance Education (DE) courses, including in Social Work studies, bringing to the profession a number of challenges. The problem of research in this study is characterized by the following question: What are the implications arising from learning through distance education, at the undergraduate level in the State of Santa Catarina, on the education of the professional grounded in the ethical-political Social Work project? The present research has been developed through exploratory research of a qualitative nature guided by the dialectical method in Marx. Data was collected from documentary sources. In the analysis of the documentary data **pedagogical and technico-administrative irregularities** were identified. From the moment of exposure of these irregularities their **implications** were identified **for the theoretical-methodological matrix, for politico-pedagogical principles, for juridical-political frameworks and political-organisational actions** brought to the ethical-political Social Work project. Faced with the reality posed by DE actions undertaken by CRESS / SC (Regional Council for Social Work / Santa Catarina) together with the bodies representing the profession were defined and characterized as: **politico-pedagogical, political-juridical and technical-administrative actions**.

Keywords: Distance Education, Social Work, CRESS (Regional Council for Social Work) Santa Catarina, Irregularities, Implications and Actions

LISTA DE TABELAS

Tabela I- Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica.....191

Tabela II- Crescimento de Cursos de Serviço Social de natureza privada X natureza pública no período de 2008-2009 em relação ao período de 2003-2008.....196

LISTA DE QUADROS

Quadro I- Pólos de EAD de cursos de graduação em Serviço Social distribuídos pelas IES ofertantes.....204

Quadro II- Vagas ofertadas pelos pólos de apoio presencial – 2009..205

Quadro III- Pólos credenciados para o EAD na região Sul conforme categoria administrativa e organização acadêmica em 2009.....217

Quadro IV: Aspectos referentes às implicações advindas da modalidade de ensino a distância no Serviço Social.....284

LISTA DE SIGLAS

Abed - Associação Brasileira de Educação a Distância

ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS - Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

ABI - Associação Brasileira de Imprensa

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

AL – América Latina

EAD – Ensino a Distância

BI - Bacharelado Interdisciplinar

BM - Banco Mundial

CEDEPSS - Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

COFIs - Comissões de Orientação e Fiscalização

CONAD - Conselho Nacional de Associações de Docentes

CONED – Congresso Nacional de Educação

CONLUTE - Coordenação Nacional de Luta dos Estudantes

Crub- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

DE – Dedicção Exclusiva

DRU – Desvinculação de Receitas da União

EADUCON - Sociedade de Educação Continuada Ltda

EC – Emenda Constitucional

ENESSO - Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

EUA – Estados Unidos da América

Fael - Faculdade Educacional da Lapa

FASUBRA - Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FORGrad - Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação

GATE - Aliança Global Para a Educação Transnacional

GATS - Acordo Geral de Comércio de Serviço

GATT - Acordo de Tarifas Aduaneiras e Comércio

GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior

GERES – Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

IVR - Iniciativa Via Rápida

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LED - Laboratório de Ensino a Distância

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia

MEC - Ministério da Educação

MPF - Ministério Público Federal

NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGs - Organizações Não Governamentais

Paiub - Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

ProFormação - Programa de Formação de Professores em Exercício

ProInfo - Programa Nacional de Informática na Educação

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SESu - Secretaria de Educação Superior

SIEAD - Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a Educação a Distância e Pólos de Apoio Presencial

SBPC - Sociedade Brasileira Para o Progresso

SISNEP - Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

TCU – Tribunal de Contas da União

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNIDERP - Universidade de Anhangüera

UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 ENSINO SUPERIOR FRENTE À MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	23
2.1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SUAS CONDICIONALIDADES HISTÓRICAS.....	24
2.2 O PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES QUE DETERMINAM OS MOLDES SÓCIO-ECONÔMICOS DO MUNDO DO CAPITAL.....	33
2.3 O PROCESSO DE CONTRA-REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL: A PREPARAÇÃO DA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL.....	44
2.4 O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONDUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR.....	73
2.5 O PROCESSO DE (CONTRA) REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	83
2.5.1 O mito do Estado ineficiente: os traços advindos da política de FHC.....	100
2.5.2 Repercussões da contra-reforma do Estado para o ensino superior na década de 2000.....	122
3 ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E SUA IMINÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL.....	142
3.1 A TRAJETÓRIA DE CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL FRENTE AO CONTEXTO NEOLIBERAL DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	142
3.2 A PROLIFERAÇÃO DESMENSURADA DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: AS INCONSISTÊNCIAS APRESENTADAS NOS MARCOS REGULATÓRIOS QUE NORTEIAM A SUA CONSOLIDAÇÃO.....	165
3.3 O PROCESSO DE PROLIFERAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO SERVIÇO SOCIAL.....	174
3.3.1 O movimento de construção do projeto político-pedagógico do Serviço Social frente ao contexto neoliberal de desmonte dos direitos sociais.....	176
3.3.2 A proliferação do ensino a distância no Serviço Social.....	190
3.4 O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO	

SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO SUL.....	207
-----------------------------------	-----

4. O ENSINO A DISTÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO.....222

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	222
--------------------------------	-----

4.1.1 Caminhos para a construção da problemática de pesquisa e a delimitação do universo de pesquisa.....225

4.1.2 Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados junto aos CRESS da região Sul.....234

4.2 AS IRREGULARIDADES APRESENTADAS PELO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA SOBRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	243
--	-----

4.3 AS IMPLICAÇÕES ADVINDAS DA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL.....	283
---	-----

4.4 AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDAS PELO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA EM CONJUNTO COM AS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DA PROFISSÃO.....	315
--	-----

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....345

6 REFERÊNCIAS.....355

6.1 REFERÊNCIAS CONSULTADAS.....	372
----------------------------------	-----

6.2 SITES CONSULTADOS.....	375
----------------------------	-----

7 ANEXOS.....377

8 APÊNDICES.....390

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar o ensino a distância, em nível de graduação, evidenciando irregularidades apresentadas por esta modalidade de ensino e as conseqüentes implicações trazidas ao projeto ético-político profissional do Serviço Social, bem como as ações das entidades representativas da categoria frente a esta realidade. Justificou-se pela necessidade de construção de pesquisas, as quais não foram exploradas atualmente e que se tornam imprescindíveis ao arcabouço investigativo da profissão, tendo em vista a crescente proliferação de cursos de Serviço Social a distância em nível de graduação.

Para a compreensão do significado dado a discussão em pauta, se localiza o ensino superior dentro da sociedade de classes, pautando seus nexos históricos e os determinantes que caracterizam a fase de mundialização do capital.

A atual sociabilidade do capital engendra as novas configurações societárias que determinam os moldes sócio-econômicos vigentes, conduzidos pelos organismos internacionais. O ensino superior tal como está posto é resultado do processo de mudanças sócio-políticas num contexto internacional.

No Brasil, esta mudança passa a ser entendida a partir da contra-reforma universitária associada à “Reforma do Estado” que tem como marco cronológico a década de 1990, a qual trouxe um aprofundamento da desqualificação do ensino superior.

Neste contexto, o ensino a distância ganha visibilidade no Brasil após a década de 1990 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) e de outros marcos legais que dão legitimidade à referida modalidade de ensino. A partir desta década ocorre um acelerado crescimento de cursos de Ensino a Distância (EAD), inclusive no Serviço Social, trazendo à profissão uma série de desafios.

A presente investigação foi desenvolvida a partir de pesquisa exploratória de caráter qualitativo pautada no método dialético em Marx. Teve a seguinte questão norteadora: Quais são as implicações, advindas da formação em nível de graduação na modalidade de ensino a distância no Estado de Santa Catarina, trazidas à formação profissional, ancorada no projeto ético-político profissional do Serviço Social?

Para o desenvolvimento da problemática de pesquisa a Dissertação foi estruturada da seguinte forma:

A primeira seção apresenta os nexos históricos que envolvem o ensino superior no contexto internacional e no Brasil. Nesse sentido, o ensino superior será localizado dentro da sociedade de classes a partir de seus determinantes históricos. Entende-se que o processo de mundialização do capital vem pautando as novas configurações que determinam os moldes sócio-históricos do mundo do capital. Tendo por base estes condicionantes se apresenta o processo de contra-reforma do ensino superior no contexto internacional, elencando a análise da preparação da nova sociabilidade do capital e a condução das propostas hegemônicas de ensino dirigida pelos organismos internacionais.

Na seqüência, aborda-se a discussão sobre o ensino superior no Brasil, trazendo os acontecimentos que ensejaram na “Reforma do Estado” e, com ela, a contra-reforma universitária. Essa transformação nos moldes

educacionais trouxe ao ensino superior uma série de mudanças caracterizadas pela mercantilização do ensino, desmonte dos direitos trabalhistas, dentre outras, que serão problematizadas no decorrer desta seção.

A segunda seção recupera a trajetória de consolidação do ensino a distância no Brasil frente ao contexto neoliberal de mercantilização do ensino superior, bem como a imersão desta modalidade de ensino no Serviço Social. Frente à proliferação desmensurada de cursos de Serviço Social na referida modalidade de ensino se contextualiza as inconsistências dos marcos regulatórios sobre EAD, os quais favorecem a lógica empresarial de ensino. Dentro do processo de proliferação do EAD no Serviço Social se apresenta a discussão desta modalidade de ensino, tendo como referência a região Sul, uma vez que esta é uma das preferidas pelos empresários do ensino.

A terceira seção aborda o percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando os caminhos que ensejaram na problemática de pesquisa e na delimitação do universo de pesquisa. Discorre também, sobre os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, bem como sobre o método utilizado na pesquisa, tipo de pesquisa e a sua natureza. Os documentos que serviram como fontes dos dados abordam as análises das **irregularidades pedagógicas e técnico-administrativas** advindas da formação em nível de graduação, na modalidade de ensino a distância, no Estado de Santa Catarina. A partir da exposição destas irregularidades são analisadas as implicações **aos princípios e valores ético-políticos, à matriz teórico-metodológica, aos princípios político-pedagógicos, aos marcos jurídico-políticos e**

às **ações político-organizativas** trazidas ao projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Frente à realidade posta pelo EAD são apresentadas as ações desenvolvidas pelo CRESS/SC em conjunto com as entidades representativas da profissão caracterizadas como: **ações político-pedagógicas, ações político-jurídicas e ações técnico-administrativas**. Por fim, são realizados alguns apontamentos para a reflexão sobre estratégias que possam contribuir para o enfrentamento da desqualificação da formação profissional, visando a defesa do projeto ético-político profissional do Serviço Social.

2 ENSINO SUPERIOR FRENTE À MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. (Karl Marx).

Esta Seção trará a discussão da educação dentro da sociedade capitalista apresentando as condicionalidades históricas que resultaram na contra-reforma¹ do ensino superior. Será dentro do contexto o qual

1 No decorrer do trabalho se adotará a designação contra-reforma do ensino superior para designar o processo de mudanças, no bojo da estrutura educacional e societária, que ensejaram a perda de direitos sociais historicamente conquistados pelos trabalhadores. Segundo Teixeira (2006), o processo de reestruturação das políticas sociais, considerado pelos seus ideólogos como “reforma”, não deve ser entendido como tal, uma vez que a concepção inicialmente atribuída a esta expressão está diretamente vinculada às lutas progressistas dos trabalhadores na conquista de direitos sociais. Por isso, no decorrer das décadas **reforma** “assumiu na linguagem política corrente uma clara conotação progressista e mesmo de esquerda.” (TEIXEIRA, 2006, p. 226). Na atualidade o sentido dado a referida expressão é ressemantizado sendo esta utilizada pelos intelectuais burgueses como algo que caracteriza um avanço para os trabalhadores. Desta forma, esta terminologia está carregada de uma ideologia que tende a camuflar o sentido real dado ao desmonte dos direitos sociais garantidos na CF de 1988. Nesta direção, a expressão está associada a idéia de “terceira via”, em que as mudanças engendradas são fundamentadas sob o véu da “modernidade” e do “progresso”. Segundo Teixeira (2006, p. 127) “esta é a principal razão pela qual [...] as mudanças que o neoliberalismo propõe são mistificatoriamente apresentadas como 'reformas', ou seja, como algo progressista diante da defesa 'jurássica' e 'conservadora' de princípios estatistas e anacrônicos.” A partir desta reflexão a autora evidencia que o discurso oficial do projeto burguês de Estado utilizou a referida expressão para ganhar legitimidade e consenso para a implementação de seu projeto de reestruturação das políticas sociais. Da mesma forma, o processo de “Reforma do Estado” se deu pautado na falácia da necessidade de “reformar o Estado ineficaz” a fim de garantir a “governabilidade”. No entanto, tais “reformas” vieram a desmontar os direitos garantidos na CF de 1988 tomando o Estado eficaz para o mercado e mínimo para os trabalhadores. Assim, o que se propaga nas mídias burguesas como “reforma” não passa de uma contra-reforma já que “[...] se está diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo progressista e submetida ao seu uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma,

envolve o processo de mundialização do capital que a educação será discutida. Com isso, se trará as estratégias da sociedade capitalista, refletidas nas políticas voltadas ao ensino superior e conduzidas pelos organismos internacionais. A partir da compreensão do ensino dentro dos moldes postos se fará a discussão deste no Brasil, elencando os aspectos específicos da realidade brasileira que permitiram a contra-reforma do ensino superior.

2.1 EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E SUAS CONDICIONALIDADES HISTÓRICAS

A educação na sociedade atual não pode ser entendida fora das relações sociais engendradas pelo modo de produção vigente. Isso significa dizer que ela é resultado histórico que, no atual estágio da sociedade, está vinculada aos interesses da classe dominante detentora do poder material. Uma vez instituído o poder material pela classe dominante, as outras esferas da vida social são moldadas conforme seus interesses. Tal aceção é ratificada por Lombardi (2005, p. 4) quando afirma que a educação “[...] é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.”

A perspectiva aqui elucidada é enaltecida por Ponce (1996) ao discutir o significado de educação no contexto da sociedade burguesa.

não importando seu sentido, suas conseqüências sociais e direção sociopolítica.” (BEHRING, 2003, p. 128). Tendo como base tais argumentos as referências feitas sobre a reestruturação universitária e do Estado serão tomadas como contra-reforma, tendo em vista seu caráter anti-progressista de cunho francamente neoliberal.

Com isso, o autor analisa que a educação está “ligada estritamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.” (PONCE, 1996, p. 168). Assim, o desenvolvimento histórico, no seio da luta de classes, mostrou que “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.” (PONCE, 1996, p. 169).

Entender que a educação significa apenas as idéias pedagógicas² desconexas das relações sociais vigentes - como muito se propaga nas mídias - tira o centro das percepções históricas do caráter fundamental da sociedade, que é a sua estrutura econômica e todo o seu aparato ideológico baseado no ato de educá-la para firmar a existência da atual estrutura hegemônica que segue firme enquanto suas propostas e interesses estiverem direcionados pela conformação da sociedade à ordem posta. Ao contrário dessa percepção, quando se fala em educação, entende-se que esta deve ser compreendida como educação formal e informal, que embora seja indissociável, possui características próprias conforme os vínculos institucionais que mantém.

2 Na perspectiva estudada por Saviani (2007), entende-se por idéias pedagógicas as idéias educacionais que não se resumem a si mesmas, mas incorporam o movimento real da educação constituindo a substância da prática educativa. A concepção atrelada à noção de pedagogia e seus adjetivos derivados representam as idéias educacionais práticas, ou seja, “a teoria prática da educação”. Com isso, indica que a teoria das idéias pedagógicas é uma teoria que se estrutura em função da ação, pois é elaborada em decorrência das exigências práticas. Para esta compreensão, usa como exemplo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas ao chegarem no Brasil. Conforme este entendimento, [...] “as idéias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articulam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português.” (SAVIANI, 2007, p. 7)

Por educação formal entende-se aquela ministrada em sala de aula com professores, programas, conteúdos e objetivos delimitados. Já a educação informal refere-se, à realizada no cotidiano da vida dos homens ancorada nos costumes, leis, tradições, na aprendizagem durante toda a vida. (ORSO, 2008). As duas definições estão atreladas à forma de sociedade existente, sendo vinculadas não àquilo que os homens almejam, mas ao que lhe é determinado sem que ele saiba disso.

Nesta direção, é possível salientar que a aprendizagem não se restringe apenas ao espaço formal da sociedade, mas, sobretudo, aos espaços sociais que fazem parte da vida do homem. Assim, Mészáros (2007) discute a aprendizagem como sendo um processo que faz parte da vida do homem em sociedade. O autor apresenta como referencial analítico para tal teorização a discussão realizada por Paracelso quando ele elabora sua tese sobre aprendizagem com base no entendimento de que esta faz parte da vida do homem desde que nasce. Nesta perspectiva, o homem só deixa de aprender quando morre, caso contrário, cada dia de vida ele aprende algo. Isso não quer dizer que ele não seja influenciado pelas ideologias dominantes, mas que, assim como aprende no seio da família, na Igreja, na escola, ele também aprende na própria prática política. Esta concepção traz uma visão ampla de educação quando a remete para a vida social. Por isso, os sujeitos que promovem as mudanças e/ou transformações não se resumem apenas àqueles limitados ao contexto educacional formal, mas, especialmente aos que fazem parte do conjunto da sociedade. Com isso, Mészáros ressalta:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: 'a aprendizagem é a nossa própria vida'. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem a partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (MÉSZÁROS, 2007, p. 211).

Apenas pequena parte do referido processo está diretamente ligado à educação formal. Isso significa que a educação faz parte de um processo envolto pelas contradições e pode se tornar elemento para a dominação como pode ser instrumento para a libertação. Desta forma, o autor resgata a visão gramsciana que considera, dentro deste processo, todos os homens como intelectuais e, conseqüentemente, sujeitos passíveis de criarem e pensarem acerca do que está posto. Tendo como ponto de vista a concepção de que todos são intelectuais ligados a uma visão de mundo predominante, somos levados a cada dia a pensar, e isso faz dos seres humanos filósofos que têm sensibilidade e partilham de

uma determinada visão de mundo. Para ele, a conclusão exibida por Gramsci a esse respeito é bifacetada, pois “[...] primeiro, ele insiste em que todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes de ‘manutenção’ e da ‘mudança’.”(MÉSZÁROS, 2007, p. 209).

Assim, por mais que esteja preso às condições determinadas, o conhecimento abstraído pode servir como meio de manutenção da ordem vigente ou contribuir para sua superação. Esta visão analítica remete Mézáros a discutir a crise da educação na sociedade atual, que não pode ser entendida somente por meio de aspectos técnico-metodológicos, mas como parte constitutiva da sociedade capitalista que, em crise, leva também a convulsão outras esferas associadas ao espaço educacional. A atual situação dos sistemas educacionais identifica que o saber se torna cada vez mais fragmentado e, com isso, continua a usar estratégias ligadas à manutenção da estrutura societária em crise. Nas universidades se assiste a um saber restrito apenas às áreas de atuação, cada qual atrelada até os limites de seu saber específico. Tal sistema se assemelha à história da torre de babel, em que todos vivem numa mesma sociedade, mas não conseguem se entender. Nesta direção, a individualização se torna cada vez mais presente. São estratégias para manter o equilíbrio social sob os moldes da paciência com os “problemas”, aprofundados com a crise capitalista. Mézáros (2006) esclarece que as mencionadas estratégias exercem a função de disseminar o espírito comercial, e para a plena realização dos interesses

capitalistas, exigem “a fragmentação, a mecanização e a reificação de todas as relações humanas.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 272).

Desse modo, a educação formal revela-se propulsora, na sociedade capitalista, de duas funções definidas pelo autor como: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político.” (MÉSZÁROS, p. 275, 2006). Isso mostra que, no mundo atual, existe uma ampla difusão da formação pelo sistema social burocrático-democrático de intelectuais justificados pelas necessidades sociais de produção, bem como pela necessidade de formar intelectuais que reproduzam a cultura política dominante. Cabe ressaltar que, por mais que haja limites relacionados à falta de emprego, estes intelectuais estarão preparados para servir, mais cedo ou mais tarde, ao jogo mercantil. Nesta linha de pensamento, o autor explicita sua preocupação com este tipo de formação, presa ao espaço formal, quando destaca:

Com relação à superprodução estrutural de intelectuais, o fundamental é que uma parte crescente da máquina econômica está sendo ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de graduandos e pós-graduandos, como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da cultura. (MÉSZÁROS, 2006, p. 277)

A partir dessa concepção, é possível desvelar os discursos difundidos cotidianamente pelos ideólogos burgueses de que a educação (formal) deve ser “livre” de influências radicais que inibem a

“liberdade” de escolha dos homens.

Essa visão reduz o papel dos sujeitos envolvidos no campo educacional e omite a compreensão elucidada até aqui. Já em 1848 Marx e Engels tratavam de desmistificar a falsa concepção de que o campo educacional é neutro de visões de mundo. Discutiam na época com os opositores das idéias comunistas, as quais ameaçavam a ordem sedimentada até então. Seus opositores se utilizavam das artimanhas ideológicas para disseminarem sua visão de mundo questionando que os comunistas pretendiam suprimir a educação familiar substituindo-a pela educação social. Em contraposição aos pensamentos defendidos pela burguesia, mostravam os autores que a educação passada pelo mundo capitalista nada mais era do que reflexo dos valores e visões atrelados ao mundo burguês. Com base nesse entendimento problematizavam Marx e Engels:

Mas também vossa educação não está determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que a realizais, pela intromissão direta ou não da sociedade pelo viés da escola, etc...? Os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a educação; apenas modificam-lhe o caráter, subtraindo a educação da influência da classe dominante. (MARX, ENGELS, 2007, p. 54).

A evidência dos autores revela que não existem relações constituídas por um ser sobrenatural que está fora das relações engendradas pela sociedade vigente. Ao contrário, a educação é formada pela sociedade, sendo ela determinante das relações sociais existentes. Os valores defendidos pela ordem posta tentam escamotear a historicidade das relações sociais omitindo as contradições próprias do

sistema capitalista. Isso leva ao entendimento de que, quando se fala em educação, os intelectuais atrelados à classe a qual representam não fazem outra coisa senão atender a interesses específicos. Por isso, quando dizem que constroem a educação sem interferências externas, escondem certamente o suporte que sustenta a sua proposta educacional. Isso significa, como Marx e Engels já haviam presumido, que as idéias dominantes são aquelas da classe que detém o domínio do poder material³.

Com isso, entende-se que a educação, nos marcos formais, reflete bem o que é a sociedade. Uma realidade que deve ser fragmentada num marco de relações cada vez mais individualistas. Tem-se a educação, mas esta é fetichizada como se fosse descolada da realidade social que a produz, como se os sujeitos que dela fazem parte fossem “livres” para escolherem a concepção de sociedade a qual

3 A discussão apresentada até então traz a definição de educação no bojo da sociedade a qual pertence delimitando os interesses que envolvem a educação difundida tanto pelos meios formais instituída para a seriação dos estudantes como pelos meios informais. Identifica-se o caráter determinado pelos interesses da classe detentora do poder que molda a sua imagem e semelhança os valores, idéias, cultura veiculados através da educação em seu sentido amplo. Este entendimento apresenta uma perspectiva pautada na contradição de classe elucidada por Marx e Engels em 1848 quando, no Manifesto do Partido Comunista, questionam a seus opositores: “O que demonstra a história das idéias senão que a produção espiritual se modifica com a transformação da produção material?” Ou seja, por mais que os homens defendam a educação como meio para a libertação e transformação social, esta não pode ser entendida fora das relações sociais marcadas pela época histórica em que é analisada. Por isso, conforme autores, “as idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante.” (MARX, ENGELS, 2007, p. 57). Porém, esta visão, nos marcos da sociedade de classe, não traz a apologia ao determinismo histórico, mas a compreensão das relações de forças, que, nos marcos da sociedade vigente, são ajustadas às idéias e valores defendidos pela classe que detém o poder material. Dessa forma, tais relações precisam ser consideradas ao se defender a educação que se almeja vinculada aos interesses da classe trabalhadora. O fato de se ter esta compreensão não exclui a possibilidade que os espaços de luta abrem para a disputa do projeto de sociedade e educação que se defende, uma vez que são nesses espaços que explodem as contradições de classes.

defendem. Dessa forma, cabe salientar que a educação está intrinsecamente relacionada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de cada sociedade que se constitui. Por isso, ela é transformada a partir do momento em que as contradições possibilitem um aprofundamento da luta de classes que permita o questionamento das relações que permeiam o campo educacional e a sociedade que as fundam. Assim, mostra-se, ao contrário do que os ideólogos burgueses defendem, que o complexo educativo é mutável e pode, conforme as condições históricas construídas pelos homens, ser modificado, visto que,

Produzido historicamente, o complexo educativo, tratado até aqui em sua dimensão genérica, abstrata, é sempre a expressão do grau atingido pela complexidade do ser social no intercâmbio com a materialidade. Disso decorre que, como produto histórico, o complexo educativo é, igualmente, mutável. Sua transformação é, igualmente, aquela das formas sociais que dá origem e que o validam. (SANTOS, 2008, p. 41)

Nesta direção, o autor aponta para o fato de que os condicionantes da sociedade levam o complexo educativo a dominar as formas sociais de produção da vida. Neste sentido, tal complexo serve como disseminador de valores, que construídos independentes da vontade dos homens, são introjetados pelo homem como se deles já fizessem parte naturalmente.

Esta observação possibilita adentrar na situação atual do sistema educacional formal em nível superior para poder compreender os

meandros que norteiam as mudanças educacionais nas últimas décadas, principalmente a partir da década de 1990. São mudanças que identificam que grupos empresariais voltam projetos para o âmbito educacional interessados na expansão da formação de intelectuais que estarão aptos a atuarem nos seus negócios super-lucrativos. Este processo paulatinamente fortalece o setor privado, pois as próprias empresas financiam pesquisas, entre outros projetos, com a garantia de que os resultados serão voltados para seus interesses. Dessa maneira, os profissionais serão formados como consumidores – com uma consciência de “cidadãos consumidores” - o que favorece os interesses mercantis.

As referidas considerações trazem à tona a necessidade de se compreender as atuais mudanças no campo educacional, sobretudo o ensino a distância (EAD) no contexto das mudanças socialmente engendradas por interesses muito bem delimitados pelos detentores dos meios de produção na fase atual do capitalismo.

2.2 O PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES QUE DETERMINAM OS MOLDES SÓCIO-ECONÔMICOS DO MUNDO DO CAPITAL

Ao resgatar a concepção de educação nos moldes da sociedade capitalista, observa-se que, desde seus primórdios, ela está vinculada aos interesses das classes dominantes. No entanto, torna-se imprescindível identificar, no atual estágio do capitalismo, as novas transformações advindas do processo do modo de produção que traz novas

configurações à educação, em específico ao campo educacional formal. Para tal compreensão, tratar-se-á de identificar o debate a partir da concepção de Lenin (1916/2003) sobre a fase atual do capitalismo definida como fase imperialista do capitalismo monopolista. Esta caracterização é feita pelo autor quando define historicamente a atual etapa do capitalismo a partir do momento histórico em que vivia – Rússia do início do século XX. Num processo dialético de compreensão de sua realidade com base nas análises concretas de sua época, o autor trazia reflexões do capital já identificadas por Marx e Engels no século XIX (1848) de que a burguesia se tornaria cada vez mais cosmopolita. Com a finalidade de ter mercados cada vez mais extensos, dominaria a terra. As relações, nos marcos dessa sociedade, se alastrariam pela terra inteira até que fossem suplantados os Estados Nacionais tais como eram a fim de se ter um intercâmbio generalizável. (MARX; ENGELS, 2007).

Pautado nos estudos de Marx e Engels, Lenin (1916/2003) enfatizava que a livre concorrência levaria à concentração da produção que conduziria ao monopólio. O imperialismo era a nova fase do capitalismo, sendo definido pelo autor como a fase monopolista do capitalismo que fazia surgir o capital financeiro entendido como a fusão do capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas com o capital das associações industriais. Percebe-se que as relações entre os grandes monopólios se fazem presentes, sendo necessárias para a própria sobrevivência do capital. O domínio das relações se torna cada vez mais fetichizado e os países perdem como principal desígnio a noção de nação, pautada na construção de uma identidade nacional em que as relações sócio-econômicas se fazem a partir da necessidade de

crescimento nacional valorizando-se a cultura, economia advindas do próprio país; isto tem como objetivo precípua o desenvolvimento de um Estado-Nação forte a fim de preservar os interesses nacionais. Já não se tem espaço para a soberania dos países, visto que o atual estágio do sistema precisa de relações desiguais para sobreviver. Estas relações podem explicar em muito as atuais relações entre países, as quais reservam aos países dependentes⁴ o lócus de relações de subordinação aos interesses estratégicos dos países hegemônicos.

Estas relações são indispensáveis para manter a dominação dos grandes grupos, que, associados entre si, destroem relações pautadas na livre concorrência. As características próprias dessa fase explicam o atual momento de dominação internacional no qual se formaram grandes concentrações de riquezas entre os países mais ricos, sendo que o capital fictício determina as relações intercambiais e, por sua vez, acelera o processo cíclico de crise do capitalismo. Nesta direção, o autor define as principais características do atual estágio do capitalismo da seguinte forma:

- 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse 'capital financeiro' da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias,

4 No decorrer do trabalho se usará a designação **países dependentes** para se referir à relação de subordinação daqueles países historicamente colonizados aos países hegemônicos. Tal discussão é realizada por Fernandes (1973) quando desenvolve uma nova forma de pensar o Brasil e o subdesenvolvimento criando, para a exploração de sua problemática de estudo, o conceito de *capitalismo dependente* como uma *forma do capitalismo*.

adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo em si; e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. (LENIN, 1916/2003, p. 77).

Nesse sentido, o imperialismo, na fase atual de seu desenvolvimento, dividiu o mundo entre os países capitalistas hegemônicos e os países dependentes. Ao analisar tal processo, é possível compreender como se deu a mercantilização do ensino superior no Brasil, que não está desconectada dos interesses estratégicos do grande capital. Assim, com o propósito de expandir mercados, presencia-se o acirramento pela busca por lucros internacionalmente, já que, para o capitalismo sobreviver, tendo como marca própria a desigualdade social, precisa manter os lucros sob bases sedimentadas por relações de dominação.

Para se entender o motivo pelo qual a “educação”, estruturada pelos países hegemônicos em direção a uma “grande reforma”, expande-se rapidamente, torna-se relevante entendê-la dentro do processo de produção capitalista na busca pela redução do tempo de giro de suas mercadorias. Nesta perspectiva, é preciso compreender quais os princípios que norteiam as mudanças atuais que estão voltadas à massiva oferta dos serviços pelo setor privado, inclusive o ensino superior. Tal explicação pode ser vista na discussão de Mandel (1982) a respeito da expansão do setor de serviços e da sociedade de consumo.

Ao discutir o capitalismo tardio⁵ e as mudanças entre campo e cidade no que se refere ao processo de produção, ressalta que, sob a crescente socialização do trabalho, uma divisão cada vez maior de trabalho só pode ser efetivada se as tendências à centralização predominarem sobre as tendências de atomização, ou seja, a concentração de grandes monopólios substituem a época de livre concorrência capitalista em que era possível a existência da pequena produção e de seu desenvolvimento. Segundo ele, este processo tem dupla face: de um lado, tem-se o caráter técnico e, de outro, o econômico, que explica da seguinte maneira:

Tecnicamente, uma divisão crescente do trabalho só pode combinar-se com uma socialização crescente e objetiva do trabalho por meio de uma ampliação das funções intermediárias: daí a expansão sem precedentes dos setores de comércio, transporte e serviços em geral. Economicamente, o processo de centralização só pode manifestar-se por meio de uma centralização crescente de capital, entre outras, sob a forma de uma integração vertical de grandes empresas, firmas multinacionais e conglomerados. (MANDEL, 1982, p. 269)

A separação entre as atividades produtivas que antes eram unificadas, como no caso da produção artesanal e agricultura, exige a expansão das funções intermediárias, visto que o desenvolvimento do

5 Capitalismo tardio - Ao contrário do que parece representar, a concepção elencada não concerne ao capitalismo subdesenvolvido. Quando Mandel (1982) se refere ao capitalismo tardio, quer retratar o capitalismo na atual fase caracterizado pela industrialização generalizada universal.

modo de produção capitalista resulta na independência cada vez maior entre produção artesanal e agricultura. Isso significa que, quanto mais desenvolvida a divisão do trabalho, maior a necessidade destas funções intermediárias que garantirão a produção e venda dos produtos. Com isso, “[...] a tendência à redução do tempo de giro do capital, inerente ao modo de produção capitalista, só pode tornar-se realidade se o capital (comercial e financeiro) se apossar cada vez mais dessas funções intermediárias.” (MANDEL, 1982, p. 270).

Então vale dizer que, ao contrário da época de livre concorrência capitalista, a intensificação do capital nos setores intermediários torna tais funções cada vez mais importantes para a produção na fase tardia do capital. Isso se deve à intensificação da divisão internacional do trabalho, que requer uma maior complexidade de funções intermediárias que poderão garantir o avanço do comércio internacional e do sistema internacional de crédito.

Todavia, o autor alerta que, longe destas mudanças significarem uma sociedade pós-moderna que não teria como centralidade das relações produtivas a produção do chão-de-fábrica, o capitalismo na fase tardia representa uma industrialização generalizada universal. Os aspectos que faziam parte da produção de mercadorias anteriormente, como a mecanização, padronização, superespecialização e fragmentação do trabalho, transpassam o setor produtivo e atingem todos os setores da vida social. Neste sentido, a agricultura, na fase do capitalismo tardio, se torna cada vez mais industrializada. É possível verificar tal mudança quando se observa a intensa mecanização dos setores agroindustriais. Mandel (1982), já alertava que as referidas mudanças levariam ao ápice

da industrialização que se daria na industrialização da esfera da reprodução. O setor educacional pode servir de exemplo para entender este processo. A lucratividade da universidade expressa a mesma lógica de uma fábrica diretamente ligada ao setor produtivo. Com isso, entende-se que são características básicas do capitalismo tardio:

O fenômeno da supercapitalização, ou capitais excedentes não investidos, acionados pela queda secular da taxa de lucros e acelerando a transição para o capitalismo monopolista. Enquanto o 'capital' era relativamente escasso, concentrava-se normalmente na produção direta de mercadorias nos domínios tradicionais da produção de mercadorias. Mas se o capital gradualmente se acumula em quantidades cada vez maiores, e uma parcela considerável do capital social já não consegue nenhuma valorização, as novas massas de capital penetrarão cada vez mais em áreas não produtivas, no sentido de que não criam mais-valia, onde tomarão o lugar do trabalho privado e da pequena empresa de maneira tão inexorável quanto na produção industrial de 100 ou 200 anos antes. (MANDEL, 1982, p. 272).

A partir de tal exposição, se entende que a disponibilidade de capital advindo do processo de acumulação capitalista que já não é investida no setor produtivo passa a ser investida em setores de serviços que não produzem mais-valia. Porém, este processo tem dúbia face uma vez que, ao mesmo tempo em que não investe capital no processo produtivo direto, apresenta as condições para a produção de mercadorias. Caso típico se refere ao setor educacional o qual, com o surgimento das tecnologias advindas do processo de industrialização e

modernização, novas demandas são requisitadas no plano educacional. Tais demandas precisam ser incitadas pelas estratégias da sociedade de consumo, que apresenta exigências a estes setores na dimensão da inovação tecnológica. Com isso, é possível entender o processo de privatização e as grandes modificações nos setores de serviços, em especial nos países dependentes, quando a eletrônica substitui os trabalhadores em vários campos, dentre eles, o educacional.

Mandel (1982), já retratava esta realidade quando evidenciava que, “na época do capitalismo tardio, o processo de capitalização, e conseqüentemente, a divisão de trabalho, adquire nova dimensão também nessa esfera de mediação.”(MANDEL, 1982, p. 270). Destarte, as novas tecnologias, como computadores e máquinas, substituem contadores, escriturários e outros profissionais. A relação entre os trabalhadores que vendiam a força de trabalho especializada transforma-se cada vez mais em mercadorias e serviços, a faxineira é substituída pelo aspirador de pó, máquina de lavar e outros eletrodomésticos que, por sua vez, substituem aquelas atividades desenvolvidas por esta trabalhadora. Para o autor, este processo significa a socialização objetiva dos serviços que passam a ser utilizados pela grande massa da população. Portanto, a lógica do capitalismo tardio se concentra na conversão do capital ocioso em capital de serviços e, simultaneamente substitui o capital de serviços por capital produtivo. Este último significa a substituição de programas de televisão, por exemplo, por videocassetes. Neste caso, a educação tradicional será substituída por aparelhos tecnológicos que representam a necessidade do capital de garantir lucro e manter o setor produtivo funcionando com o propósito

de obtenção de mais-valia necessária para sua sobrevivência⁶.

Os estudos de Mandel (1982) sobre a fase do capitalismo tardio permitem compreender o processo de expansão do setor de serviços no sentido de apreender seus aspectos propulsores do desenvolvimento tecnológico e as formas de apresentação das demandas do mercado como demandas sociais que passam pela necessidade do capital de abrir mercados para a circulação das mercadorias produzidas pelo setor produtivo, as quais ampliam a produção de mais-valia, visto que estão diretamente ligadas ao setor produtivo. Este processo revela a atual expansão do setor privado na oferta de serviços, que, no caso do Brasil, foi amplamente difundido, principalmente a partir da década de 1990, amparado pela “Reforma do Aparelho do Estado”.

Com isso, os “serviços”, antes ofertados pelo Estado, são genericamente transferidos para outros setores. São serviços necessários para a reprodução do capital, pois este apresenta demandas objetivas de intermediação para que, na sua fase tardia, consiga manter as taxas de lucro e a circulação de suas mercadorias. A inovação tecnológica está circunscrita em tal processo quando os setores de serviços, além de se expandirem como serviços a serem prestados, inovam as formas pelas

⁶ Embora estas sejam estratégias do capital para se manter como sistema hegemônico, Mandel (1982) alerta para os efeitos nefastos que ameaçam a própria sobrevivência do capital. Diz isso, quando problematiza este processo na seguinte perspectiva “Não há necessidade de enfatizar os perigos que o crescimento imensurável dessa montanha de mercadorias representa para o meio ambiente. O capital não consegue sobreviver à saturação de bens materiais mais do que consegue à eliminação da força de trabalho viva na produção material. É por isso que a expansão dos serviços sociais e culturais no capitalismo tardio, possibilitada pelo progresso da ciência e da tecnologia, está confinada dentro de limites que são tão estreitos quanto aqueles impostos pela expansão da automação. Em certo ponto do desenvolvimento, ambos destruiriam todo o processo de valorização do capital, e, com ele, o modo de produção capitalista”. (MANDEL, 1982, p. 285)

quais serão ofertados, que certamente acompanharão o desenvolvimento do modelo atual de produção. Logo, para que sejam alcançados estes propósitos, existem os espaços da mídia que disseminam as diretrizes da sociedade de consumo, sociedade esta que precisa manter seu ritmo de crescimento, tendo a necessidade de vender seus produtos.

É nesta concepção que as mudanças ocorridas no setor educacional a partir das transformações estruturais que repercutem na vida social difundem as propostas da classe dominante no seio da sociedade capitalista. O ensino superior não está dissociado deste processo que induz o campo educacional à mesma lógica da produção. Assim, o ensino passa a ser entendido sob os pressupostos mercantis na medida em que incorpora a lógica do capital. Marx e Engels (2004)⁷, ao identificarem a lógica da esfera da produção material, ressaltam que a mesma pode facilmente ser transferida para a esfera educacional. Segundo os autores,

No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX; ENGELS, 2004, p. 94)

7 Marx e Engels não escreveram um texto específico sobre educação. O trecho supracitado foi extraído do livro “Textos Sobre Educação e Ensino” em que a editora Centauro reúne uma série de escritos que trazem debates para se compreender a educação dentro da sociedade capitalista.

Isso significa dizer que, por mais que um trabalhador, que esteja dentro da esfera educacional não produza diretamente mais-valia, ele contribui para a reprodução do capital quando transfere para as relações educacionais, dentro do âmbito formal, a lógica produtivista que é necessária para moldar outras esferas conforme os princípios do modo de produção capitalista. Dessa forma, por mais que o trabalhador do ensino não esteja no chão-de-fábrica, ele mantém a mesma lógica que serve aos interesses de acumulação do capital quando produz riquezas para o dono das escolas. Hoje basta olhar para os modelos educacionais para observar esta realidade. A educação, num sistema privado de ensino, passa a ser entendida como mercadoria que deve ser comprada pela clientela.

Como foi debatido, por mais que o ensino não produza diretamente mais-valia ao capitalista, ele é necessário para três objetivos atrelados aos interesses deste. Primeiro, ele serve para sedimentar as idéias novas sobre ensino superior construindo uma sociabilidade que legitima as políticas do capital. Segundo, uma vez que ele não foge à lógica da produção trazendo também valores do campo da esfera produtiva, serve para formar trabalhadores aptos a engrossarem as fileiras do mercado de trabalho a fim de servirem ao capital quando for necessário. Por último, o ensino pode contribuir para a redução do tempo de giro de mercadorias que, na fase imperialista, precisam ser vendidas para gerar mais riquezas aos países hegemônicos.

Esta compreensão permite auferir a reflexão de que, para evitar suas constantes crises, as quais são cíclicas, o capital precisa evitar o acúmulo de superprodução. No movimento mundial do capital, nada

mais estratégico do que difundir suas tecnologias para os países subordinados a relações de dependência que, por sua vez, e com o aval de sua burguesia nacional, absorvem os produtos dos grandes monopólios fundidos entre grandes indústrias com o intuito de manter a hegemonia do império construída nos marcos de relações desiguais.

Tal aspecto, que norteia o processo de contra-reforma do ensino, torna-se de suma relevância para desmistificar o jogo ideológico que traz as “reformas educacionais” como resultantes da busca pela melhoria da vida dos homens como se esta não estivesse diretamente relacionada ao modo de produção material que envolve relações de exploração muito bem delimitadas para ampliar, em níveis gigantescos, os lucros dos capitalistas. Para a desmistificação desse jogo ideológico que omite as reais faces das contra-reformas do ensino engendradas, sobretudo, a partir da década de 1990, é necessário compreender o processo pelo qual se constrói a nova sociabilidade do capital, trazendo em seu bojo uma concepção de mundo que, em sua essência, revela o jogo destrutível que desmonta os direitos construídos historicamente, inclusive o direito ao ensino público.

2.3 O PROCESSO DE CONTRA-REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL: A PREPARAÇÃO DA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

A contra-reforma do ensino superior⁸ vivida mundialmente, e de

⁸ Tendo a compreensão de que educação, num sentido amplo, transcende o âmbito de educação formal, se utilizará no decorrer do trabalho, a terminologia **ensino superior** quando se

forma específica nos países dependentes, mascara a essência do processo de dominação ideológica engendrada a partir do movimento do capital em busca do consenso da grande massa de trabalhadores. Este processo é configurado no decorrer da história pela sedimentação nas bases da vida social da ideologia de mundo burguesa. Tal ideologia será discutida com base no pensamento marxiano⁹ que permite entendê-la a partir de seus fundamentos constitutivos na sociedade capitalista. Nesta acepção, ratifica-se a concepção de Netto (2006), para quem, segundo Marx e Engels, é através da ideologia que se gesta uma falsa concepção dos processos sociais.¹⁰

tratar do ensino formal. Isso porque, segundo concepção de Mészáros (2007), educação, no seu sentido amplo, faz parte da própria vida dos homens desde o momento que nascem. Contudo, a terminologia **educação** será utilizada quando se referir a denominação dada pelos órgãos governamentais.

- 9 Cabe destacar o sentido dado por Netto (1986) à referida designação. Segundo autor, quando se fala em pensamento marxiano se quer resgatar o conjunto de obras de Marx que funda um modo original de pensar a sociedade burguesa e sua dinâmica. Decorrente deste pensamento teórico se tem o desenvolvimento de inúmeras correntes marxistas que, conforme suas especificidades, formam, no seio de um bloco teórico-cultural diferenciado, a tradição marxista que oferece “tratamentos complementares, alternativos e/ou excludentes para os problemas que se foram e vão colocando no mundo burguês e nas suas ultrapassagens revolucionárias.” (NETTO, 1986, p. 77).
- 10 De acordo com Netto (2006), até 1840 a palavra ideologia não tinha o significado que tem hoje. Foi com Marx e Engels que esta palavra ganha estatuto de conceito. Neste sentido, ideologia é definida por Marx e Engels não como uma mentira, mas como uma falsa consciência, ou seja, é definida como toda e qualquer representação ideal circunscrita por interesses materiais. Destarte, as configurações típicas da ideologia são elaborações que desconhecem os seus condicionantes históricos. Nesta concepção, o que é próprio do pensamento ideológico é que ele não se reconhece como produto de condições sócio-históricas determinadas. No entanto, esta visão deve considerar a época a qual Marx e Engels discutiam ideologia, ou seja, de 1845 a 1846, ideologia é um conceito negativo em que Marx e Engels o configuram para indicar a filosofia alemã pós-hegeliana que se apresenta como uma expressão absoluta, a-histórica em que os seus formuladores não reconhecem o jogo histórico, a trama de interesses de que resultam as suas idéias. Neste momento, os ideólogos não se reconheciam como tal porque eles mesmos ignoravam seus vínculos com interesses específicos. Porém, é a partir do momento em que o antagonismo fundamental da ordem burguesa surge no plano político que a concepção de Marx e Engels sobre ideologia é relativizada. Isso significa dizer que, após 1848, Marx e Engels analisam a vulgaridade dos ideólogos burgueses que escrevem e defendem suas idéias vinculadas a

A discussão realizada demonstra a necessidade de se entender as formas ideológicas que levam à alienação e assimilação da visão preponderante. Traz-se, então, o debate sobre ideologia largamente discutido e explorado por Marx e Engels (2007) em sua obra *A Ideologia Alemã*¹¹. Esta discussão tem como norte a crítica feita ao idealismo baseado na concepção hegeliana de método. Marx e Engels partem da realidade que vivenciam para entender a predominância dos ideais da época identificando dois pontos de vista ideológicos; um idealista e, o outro empirista abstrato. O primeiro tange às teorias dos jovens hegelianos quando estes expressam o idealismo como se as idéias partissem da mente por si só sem ter relação com a realidade na qual se vive. As concepções defendidas neste caso apontam para idéias mistificadas que partem da mente humana, sendo, por isso, fruto de um ser divino, sagrado. O idealismo empregado pelos hegelianos desconsidera os fatos concretos, não parte da realidade para entendê-la, a nenhum deles surgiu o questionamento de “[...] perguntar acerca da relação existente entre a filosofia alemã e a realidade alemã, da relação da crítica que fazem com seu próprio ambiente material.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

interesses muito bem delimitados. Por isso, que a noção de ideologia deve ser relativizada historicamente, uma vez que depois de 1848 as possibilidades do reconhecimento dos condicionalismos dos limites históricos sociais estão disponíveis. Após esse marco cronológico, tais ideólogos estão produzindo uma falsa consciência a fim de contribuir conscientemente em grandes processos de mistificação histórica. (NETTO, 2006)

11 *A Ideologia Alemã* resulta de um Manuscrito que foi concluído em 1846. Após concluído várias editoras se recusaram a publicarem a obra, uma vez que estas simpatizavam ou tinham contato com algum dos representantes das tendências atacadas por Marx e Engels. Por isso, apenas o Capítulo IV do segundo volume seria publicado na revista Vapor Vestefálico em 1847. A obra completa chegou de fato ao público apenas em 1933, simultaneamente lançada em Leipzig e Moscou. (BACKES, 2007).

O segundo ponto de vista, ao contrário da ideologia idealista “que desce do céu para a terra, aqui se sobe da terra para o céu.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48). Neste caso, as idéias partem do real para chegar à mente, mas se desconecta da história humana. Assim, o real que aqui se explicita é a realidade do indivíduo isolado considerado sujeito de suas próprias escolhas. Essa proposição abre espaço para que Marx e Engels possam contribuir com o debate sobre as determinações históricas quando retratam a seguinte teoria:

Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado, imaginado ou engendrado mentalmente para daí chegar ao homem em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas que se condenam no cérebro dos homens são sublimações necessárias de seu processo material de vida, processo empiricamente registrável e ligado a condições materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia e as formas de consciência que a elas possam corresponder não continuam mantendo, assim, por mais tempo, a aparência de sua própria autonomia. Elas não têm história, elas não têm um desenvolvimento próprio delas, mas os homens que desenvolvem sua produção material e sua circulação material trocam também, ao trocar esta realidade, seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, pg. 49).

Nessa percepção, as duas ideologias que permeavam os debates filosóficos na Alemanha revelavam o escamoteamento da realidade social existente da época. As aparências mostravam apenas o indivíduo como determinante de sua vida sem considerar os nexos sociais necessários para se entender as relações contraditórias vigentes. São duas ideologias que se contrapõem no que se refere às explicações usadas, mas ambas possuem algo em comum, ou seja, ambas escondem o movimento histórico e as relações sociais como de fato são.

No esforço de desmistificar e compreender a ideologia vigente, os autores trazem algumas abstrações que caracterizam os períodos históricos em cada época. Suas explicações levam em consideração as condições de sobrevivência materiais do homem por entender que, para que este faça sua história, precisa estar em condições para poder viver, isto é, ele precisa satisfazer suas necessidades como comer, beber, se vestir. Assim, o primeiro ato histórico se refere ao engendramento dos meios para a satisfação destas necessidades. A este fato correspondem outras relações que devem ser entendidas como inter-relacionadas. Primeiro, é preciso colocar a história real no seu devido lugar. A partir daí se entende que, satisfeita a primeira necessidade, a ação para satisfazer esta necessidade cria novas necessidades. A terceira relação do desenvolvimento histórico está ligada à renovação constante dos homens que formam novas relações sociais.

Com base nessa compreensão, Marx e Engels (2007) mostram que o homem tem sua consciência, mas esta já está carregada pelos ideais da vida social. O fato histórico que reflete sua condição de vida determinada pelo modo de produção é o desenvolvimento da divisão do

trabalho que requer que os trabalhadores cada vez mais estejam atrelados aos grilhões da sociedade dominante. Ele já não é livre para usar parte do seu dia em música, outra em caçar, outra em desenvolver atividades críticas, mas é condicionado a desenvolver um tipo de atividade em situação mais intensa de exploração. Neste caso, quanto mais as atividades dos indivíduos isolados se estendem para o âmbito histórico universal, mais subjugadas a um poder estranho e acima deles. Tal relação adquire um caráter cada vez mais de massa e revela-se como sendo do mercado mundial. A universalização aqui exposta das idéias não passa despercebida nas análises de Marx e Engels (2007) quando estes identificam os denominadores da implantação de uma ideologia dominante que carrega consigo não apenas interesses vazios e desconexos a uma determinada classe, ao contrário, servem como meios para a solidificação de um sistema pertencente aos interesses de uma classe. Com base nesta perspectiva analítica, é possível entender que:

As idéias da classe dominante são as idéias dominantes em cada época, quer dizer, a classe que exerce o poder objetual dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe ao mesmo tempo, com isso, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que lhe sejam submetidas, da mesma forma e em média, as idéias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente. As idéias dominantes não são outra coisa a não ser a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como idéias [...]. Os indivíduos que formam a classe dominante têm,

também, entre outras coisas, a consciência disso, e pensam a partir disso; por isso, enquanto dominam como classe e enquanto determinam todo o alcance de uma época histórica, compreende-se por si mesmo que o façam em toda sua extensão e, portanto, entre outras coisas também como pensadores, como produtores de idéias, que regulem a produção e distribuição das idéias de seu tempo; e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2007, p. 71).

Desse modo, pode-se dizer que as idéias dominantes de cada época só podem ser compreendidas como tal se estiverem atreladas àquela classe que possui o poder econômico. Para manter seu poder tanto material como espiritual, a classe dominante precisa de ideólogos que perpassem suas idéias através da mídia. Quando o poder está ameaçado, estas estratégias se intensificam ainda mais. No entanto, as idéias por si só não poderiam manter a coesão caso não estivessem mascaradas com ideais universais pertencentes a toda a sociedade. Tais projeções passam a ser absorvidas como idéias soltas sem atrelamentos a figuras concretas. Dessa forma, a ideologia serve para manter o sistema de dominação quando omite os seus significados objetivos e torna abstrato os fundamentos que lhe servem de suporte. Por isso que as sociedades existentes até hoje produzem os meios de dominação necessários para se manter enquanto se firmam como sistema social dominante.

Esse esboço analítico serve como base para compreender a realidade contemporânea, a partir da fase atual do capitalismo. Retomando a concepção de Mandel (1982) sobre o capitalismo tardio, é

possível entender o contexto atual por qual passa a humanidade, caracterizada por mudanças radicais nas formas de produção social e de dominação. A ideologia dominante na fase atual usa como discurso a crença na onipotência da tecnologia, que é a “[...] forma específica da ideologia burguesa no capitalismo tardio.” (MANDEL, 1982, p. 351). A referida ideologia é proclamada através da noção de capitalismo racional, que produz os meios para a superação de seus problemas. Traz-se, com isso, a idéia de que a sociedade “pós-industrial” achará as próprias soluções para sua crise, visto que é considerada racional o suficiente para lidar com seus problemas, bem como para evitar conflitos e lidar com os antagonismos. Sob o domínio dos intelectuais da burguesia, a ideologia da “racionalidade funcional” expressa a função reguladora dos espaços ideológicos que mantém firme a convicção de que o sistema pode se organizar.

Nesta linha de pensamento, o mundo se encontra imerso num fatalismo, reproduzindo a noção de que nada pode ser feito diante desta barbárie social, a qual tendo a fórmula para a auto-organização do sistema, mais cedo ou mais tarde resolverá todos os problemas. Mandel (1982), esclarece os resultados da outra face das idéias aqui mencionadas que mantém as pessoas presas ao mundo do consumo. Como não se entendem como sujeitos sociais, encontram as explicações para seus males e angústias na incapacidade pessoal. O melhor refúgio é a própria sociedade de consumo, que apresenta como solução para as desgraças sociais os próprios produtos capitalistas que aumentariam a taxa de lucro dos detentores dos meios de produção. A desordem capitalista é escamoteada, pois, “o destino do homem unidimensional

parece inteiramente predeterminado.” (MANDEL, 1982, p. 353). Mas na verdade,

O capitalismo tardio não é de forma alguma uma sociedade completamente organizada. É apenas uma combinação híbrida e bastarda de organização e anarquia. O valor de troca e concorrência capitalista não foram abolidos de maneira alguma. Em nenhum sentido a economia baseia-se em produção planejada e valores de uso destinados a satisfazer as necessidades do homem. A busca de lucro e a valorização do capital continuam sendo o motor de todo o processo econômico, com todas as contradições não resolvidas que elas geram de modo inexorável. (MANDEL, 1982, p.553)

Com isso, o autor corrobora que a auto-regulação incorpora todas as formas de pacificar os conflitos e legitimar os interesses de classe, interesses que não podem se manter por muito tempo numa ordem que prega a organização, mas que suplanta pessoas aos efeitos nefastos de suas políticas. Destarte, a ideologia dominante é perpassada em todos os espaços ideológicos ligados à classe dominante que reproduzem uma determinada idéia conforme cada época. As bases para se entender a concepção marxiana sobre ideologia permitem estabelecer as mediações históricas para se compreender como ela se desenvolve, que forma toma na fase capitalista atual e como influência na condução e legitimação do projeto de sociabilidade do mundo do capital.

Na perspectiva adotada na discussão, entende-se que as políticas de transformações educacionais estão entrelaçadas no bojo das relações sociais engendradas pelo sistema em vigor. As Conferências

Mundiais Sobre Educação Superior – 1998 e 2009 - trazem o mote dos resultados históricos sobre a tentativa de reestruturação educacional imposta pelos países hegemônicos construída a partir de novas bases ideológicas. Tais bases caminham na direção de uma nova sociabilidade vinculada ao mundo do capital a fim de que seus interesses sejam garantidos.

Nesta direção, a sociabilidade do mundo do capital, sedimentada nos rumos das políticas educacionais na atualidade, está ancorada numa concepção de mundo em que a sociedade capitalista é substituída pela sociedade “pós-capitalista” que impregna os debates educacionais de uma visão “moderna” de mundo, visão esta ancorada na busca pela refundamentação das novas bases de relações sociais. A partir dessa concepção, os intelectuais do grande capital definem o mundo atual sob três pilares que explicam a sociedade pós-capitalista¹² nos marcos da “globalização”. Segundo Lima, estes pilares são:

- 1) a re-significação do espaço, por meio da constituição de uma 'aldeia global'. De um suposto processo de homogeneização planetária,
- 2) a inevitabilidade, inexorabilidade e irreversibilidade do uso das TIC no contexto da globalização econômica e da sociedade da informação, e
- 3) o acesso de todas as mercadorias, incluindo as TIC e a própria informação, em tempo real. (LIMA, 2007, p. 21).

12 A sociedade pós-capitalista difundida pelos mentores do grande capital não se refere à superação da sociedade capitalista, mas a uma nova etapa advinda do capitalismo na qual ocorre uma reconfiguração das funções sociais ancoradas pelos recursos identificados como as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) que caracterizam esta fase do capitalismo a partir da sociedade do conhecimento.

Tais pilares serão tomados com o propósito de entender as mediações históricas que levaram ao atual estágio de sociabilidade capitalista em que se atribui à globalização econômica e à sociedade da informação forças fetichizadas como se estas fossem resultado do desenvolvimento natural da sociedade capitalista.

Em relação ao primeiro aspecto teórico difundido, defende-se que a globalização permitiria a generalização de relações que garantiriam condições de crescimento e desenvolvimento em nível planetário. Este desenvolvimento permitiria, por sua vez, relações homogêneas. Assim, o processo de globalização permitiria, em todo o globo terrestre, o acesso aos frutos da sociedade do conhecimento.

Esta visão, no campo educacional, foi amplamente difundida a partir da Conferência Mundial Sobre Ensino Superior convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizada em 1998 em Paris. Na sua apresentação, ressalta que a informação precisa se globalizar para que se torne um mercado mundial. A partir da ideologia da sociedade do conhecimento num contexto de globalização, seria possível garantir o desenvolvimento de todos os países, uma vez que “a excelência científica dos países industrializados deverá irrigar os países mais pobres através de uma lógica de co-desenvolvimento.” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 482).

Ao analisar a lógica difundida pela ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento numa fase pós-capitalista, torna-se imprescindível identificar quais os moldes concretos desta concepção transpostos para a política educacional com o objetivo de desvendar a

essência das relações circunscritas pela lógica do capital. A globalização defendida nesta acepção é colocada como se fosse natural e realizada em condições de igualdade e soberania entre os países. O que não se desvenda são os nexos sócio-históricos que mostram que a globalização difundida tão levemente pela perspectiva do capital se desenvolve em relações de desigualdade. Dessa maneira, diz-se que, sendo um processo histórico, a “globalização” só é possível a partir da mundialização do capital, que, numa dinâmica de constante concentração das riquezas e socialização da miséria, mantém a dependência entre os países num processo de constante submissão dos países periféricos aos países centrais.¹³ Cabe identificar no presente debate que a sociedade pós-capitalista ou capitalismo da informação “não utiliza o capital, os recursos naturais ou a mão-de-obra como meios de produção, e sim o conhecimento [...]” (LIMA, 2007, p. 29).

Para estabelecer os nexos históricos, resgata-se a delimitação cronológica dessa concepção de mundo que encontra seu cerne nas teorias do capital humano já analisadas em concepções de autores clássicos como Adam Smith e J. Stuart Mill. Isso quer dizer que a idéia de capital humano surge antes da década de 1950, inclusive no Brasil. Por mais que tal teoria seja fundamentada na visão econômica do capitalismo concorrencial, em que o liberalismo instituía a ideologia jurídica-política dominante, e´ na fase monopolista do capitalismo que

13 As expressões global, tecno-global ou globalização aqui evidenciadas surgem “[...] no início dos anos oitenta em prestigiosas escolas americanas de administração de empresas, popularizam-se através das obras de conhecidos consultores de estratégia de marketing internacional, expandem-se pelo viés da imprensa econômica e financeira e rapidamente passam a ser assimiladas pelo discurso hegemônico neoliberal.” (GÓMEZ, 1997, p. 8).

ela age em seus aspectos econômicos, políticos e sociais a fim de sedimentar as bases para a exploração capitalista. (FRIGOTTO, 1984).

A teoria do capital humano, amplamente difundida no regime militar no Brasil, defendia a manutenção da força de trabalho, visto que, conforme a concepção de Schultz (1973), cabia ao Estado arcar com os custos das despesas atribuídas às condições de trabalho. Para seu formulador, o capital humano é que produz riquezas, pois ele coloca sua força de trabalho em movimento. Este capital pertence ao indivíduo, o qual, por sua vez, deve receber os investimentos necessários para ampliar o desenvolvimento de sua força de trabalho.

A base desta concepção enaltece a busca pela responsabilização do Estado na garantia de políticas que estejam atreladas aos objetivos propostos pelo capital e, por conseguinte, por seus formuladores. Enquadra-se nessa política a educacional, que, por estar vinculada ao modelo econômico, também se vincula aos objetivos determinados pelo modo de produção dominante. Com isso, a educação, segundo os mentores da referida teoria, deve ser considerada um investimento, já que sua função é aumentar a produtividade econômica do trabalhador. Neste sentido, afirma-se que:

Se é a escolaridade que determina a renda individual e a produtividade da sociedade, então o papel dos planejadores de políticas educacionais subordina-se à lógica produtivista do mercado: limita-se a estabelecer projetos de formação racional e tecnicamente eficientes de modo a atender às exigências do sistema produtivo. (SANTOS, 2004, p. 6)

Destarte, o conhecimento é um valor agregado ao trabalhador que, por possuir também um capital, deve ser responsável pela sua empregabilidade, visto que também é detentor de capital, ou seja, capital humano, sendo, por isso, capaz e apto para seu sucesso. Percebe-se que tal concepção obscurece a divisão de classes e as contradições sociais quando omite as relações sociais e as estende para o âmbito individual. Nessa lógica, será o indivíduo o principal responsável por sua manutenção numa sociedade em que sobrevivem aqueles que possuem os “méritos” para ascenderem na vida. Quando os autores da referida teoria defendem a tese de que a concepção de capital é mais abrangente do que aquela que se conhece, ressaltam; por capital se entende os conhecimentos utilizados para a produção. Certamente são conhecimentos que valorizarão o processo de produção, mas o que não se discute é para quem o resultado do trabalho social é voltado: será que para os detentores do capital humano?

Frigotto (1984, p. 67) já evidenciava esta análise quando enfatizava que essa teoria estabelece bases meritocráticas que responsabilizam o indivíduo pelo insucesso escolar omitindo a discussão sobre o próprio sistema educacional vinculado à sociedade existente. De acordo com o autor,

[...] a visão de capital humano, além de estabelecer este tipo de redução, vai reforçar toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim, como no mundo da produção todos os homens são 'livres' para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus

recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforços, da não 'aptidão', da falta de vocação.(FRIGOTTO, 1984, p. 67)

Com isso, observa-se que o ensino esteve intimamente voltado para o processo produtivo, tendo como objetivo gerar concentração de renda. O capital ao qual se defende é um capital preso a interesses específicos e, por isso, também é a educação, que, ao ser enaltecida como principal instrumento de ascensão social, oculta as faces perversas do real objetivo a que se presta. Naquele momento, se defendia a obrigação do indivíduo na construção do seu capital humano, sendo a ele atribuída a responsabilidade em investir neste capital tão valioso para a sua vida. Porém, cabe lembrar que o liberalismo associado a tal teoria não impediu que os gestores governamentais assumissem a centralidade do planejamento educacional.

Outra face desta teoria, conforme se apontou anteriormente, vincula-se às teorias de desenvolvimento amplamente difundidas a partir da II Guerra Mundial. Elas tiveram como princípios a organização imperialista do sistema mundial a fim de garantir o consenso para a implementação das políticas imperialistas. O surgimento da teoria de desenvolvimento está associada ao contexto político do pós-II Guerra Mundial, no qual o mundo estava dividido entre Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que representavam dois pólos antagônicos disputando a liderança mundial. (FRIGOTTO, 1984). Com base neste contexto, tal teoria operou como mecanismo para assegurar a hegemonia imperialista que

buscava a reorganização do domínio mundial pautada na pretensa visão de que, sob o capitalismo, seria possível garantir o desenvolvimento e a modernização dos países em condições de igualdade.

Essa premissa deu base para as teses desenvolvimentistas de intervenção do Estado. Neste sentido, as teorias desenvolvimentistas “[...] vão ensejar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente político, social e educacional fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista.” (FRIGOTTO, 1984, p. 124). A retomada do domínio imperialista dos EUA a partir da década de 1960 com o governo Kennedy traz como forma de relação com os países “subdesenvolvidos” o comprometimento com melhorias das condições de vida dos povos destes países. O desenvolvimento proposto pelos países hegemônicos aos países “subdesenvolvidos” estabelecia como ponto de chegada o desenvolvimento semelhante ao dos países centrais.

Ao identificar os pressupostos desta teoria, verifica-se que, em nível de relações internacionais, a mesma não revela que, para um país se desenvolver no atual estágio do capital, outro precisa viver sob os escombros da miséria deixada pelos países imperialistas. Assim, a difusão da idéia de co-desenvolvimento entre os países é colocada como se as relações mantidas entre eles se dessem em condições de igualdade e soberania. Ao contrário, estas relações buscam garantir, segundo Petras (2007, p.75), “uma cultura colonial” que implique não só o acordo “[...] com a disciplina econômica e social imposta pelo Estado neocolonial para facilitar a pilhagem imperial do trabalho, dos recursos naturais e do tesouro público, mas também a colonização da mente, dos

sentidos e inclusive dos objetos de desejo.”

Com isso, torna-se evidente que a busca pela cooperação internacional para a expansão das políticas educacionais voltadas aos países “em desenvolvimento e pobres” enaltece uma lógica desigual na qual as pessoas tendem a acreditar que, com essa colaboração, a ascensão será inevitável. Tal ascensão se daria por etapas, primeiramente, o país passaria do estatuto de país pobre para país em desenvolvimento. Posteriormente, alcançaria o ápice, que seria a caracterização de país desenvolvido. Essa visão de co-desenvolvimento está ancorada na submissão a uma ideologia que mantém o domínio cultural e econômico imperialista.

No âmbito educacional formal esta lógica é enalticida. Basta observar o discurso que permeia o documento **Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** que decorre da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 1998. Conforme o documento, o atual período pode ser caracterizado como:

[...]um período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito à acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação sócio-econômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento

endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. (PARIS, 1998, p. 1).

Com o referido fragmento de abertura do documento percebe-se que o mesmo está estritamente ligado à teoria desenvolvimentista do capital humano. Esse capital seria então o capital intelectual, amplamente garantido por meio da política educacional advinda com as tecnologias de informação e comunicação (TICs). Isso significa que a educação está intrinsecamente relacionada as idéias veiculadas internacionalmente no mercado mundial, as quais, com o intuito de garantir mais mercados consumidores, colonizam a cultura e a economia dos países tidos como pobres e em desenvolvimento.

Enquanto na fase originária desta teoria a economia estava em expansão e, conseqüentemente, se garantia um amplo acesso ao mercado de trabalho, a fase atual apresenta um grande contingente de pessoas desempregadas vivendo de empregos informais e, em muitos casos, em situações degradantes. Com isso, a teoria do capital humano é resignificada na medida que,

[...] após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de

1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, 'guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho'. (SANTOS, 2004, p. 428).

Dessa forma, a nova condição posta ao trabalhador já não depende da iniciativa estatal, mas cabe ao indivíduo ser responsável pela sua preparação, já que, cabe a ele ser detentor do mérito que o leve a se destacar. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano, não mais coletivo, mas individual. Na atual fase, já não cabe ao Estado prioridade na atenção às demandas educacionais, mas principalmente aos indivíduos, devendo investir no seu capital humano. Nesta linha de raciocínio, Santos (2004), ao discutir a nova fase da teoria do capital humano como teoria do capital intelectual¹⁴ afirma que a nova fase ideológica desta teoria está subjacente ao processo de desmonte do Estado em concomitância com o processo de dominação dos organismos internacionais na condução dos projetos educacionais impostos aos países periféricos, pois, “ na teoria do capital intelectual, o capital autoproclama sua autoridade para definir, planejar e implementar políticas educacionais.”(SANTOS, 2004, p. 10).

O que se percebe, a partir das observações apresentadas, é que a Teoria do Capital Intelectual aprofunda a exploração de classe. Para Saviani (2007, p. 428), pode ser caracterizada “pelo crescimento

14 Por teoria do Capital Intelectual entende-se a nova terminologia dada à teoria do Capital Humano, que, ao acompanhar a reestruturação produtiva e com ela as bases ideológicas, é resignificada apresentando o aprofundamento da expropriação do trabalhador. Ao contrário da alienação da força bruta, atualmente se aliena aquilo que pensávamos ter certa autonomia, “o saber”.

excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.” Assim, é configurada a pedagogia da exclusão, que prepara pessoas para o processo produtivo, responsabilizando-lhes pelo seu sucesso ou fracasso, uma vez que por ter investido na sua formação, pressupõe-se que sejam competentes para acessarem o mercado de trabalho. Caso isso não aconteça, a responsabilidade é totalmente sua por não ter aproveitado a oportunidade dada. Tem-se na pedagogia da exclusão a amenização dos conflitos que tenderiam a se acirrare com o desmonte das condições de sobrevivência, pois a ideologia que conforma as pessoas tem forte frações liberais, que consideram os insucessos à incompetência pessoal. Por isso, ao mesmo tempo no qual se incluem os indivíduos nos sistemas escolares esta formação os prepara para serem futuros excluídos do mercado de trabalho.

É neste movimento que se criam as bases ideológicas para a difusão das tecnologias, principalmente para os países dependentes, que devem modificar a estrutura educacional a fim de garantir o capital intelectual do trabalhador. Neste sentido, a sociedade do conhecimento, de acordo com a Declaração Mundial Sobre Educação Superior de 1998, permitirá que “as rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação possam mudar ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido.” (PARIS, 1998, p. 12). Nessa concepção, o conhecimento será administrado pelo detentor da propriedade do conhecimento conforme os interesses almejados para sua mobilidade social. Contudo, não se mostra, a partir disso, que o homem será detentor de um capital condicionado às

flutuações do mercado que mais cedo ou mais tarde - num momento de acelerado grau de acumulação – jogará para as fileiras da miséria o proprietário do conhecimento o qual, contraditoriamente é proprietário, mas não possui as condições essenciais para sua autonomia e liberdade.

Porém, vale destacar que a garantia do consenso para a reestruturação dos sistemas educacionais de nível superior não pode ser explicada fora da correlação de forças e da disputa por projetos societários, já que a apreensão teórica e histórica da prática educacional está inserida em uma sociedade de classes pautada na contradição inerente a sua própria constituição. Nesta direção, Frigotto (1984, p. 181) salienta que, por ser um espaço pautado em práticas contraditórias, o espaço educacional é “[...] alvo de uma disputa pelo saber que se divulga ou produz, e da articulação deste saber com os interesses de classes.” A partir desta visão, aponta para a superação de duas visões que nortearam o debate sobre educação, uma se refere a visão ingênua e a-crítica pautada na ausência de reflexão sobre a real essência do processo educacional; outra pautada na visão crítica-reprodutivista que faz a crítica à dominação capitalista, porém sem apresentar possibilidades de mudanças. Ao contrário destas concepções, o autor parte da necessidade de sua superação para se construir uma prática educacional crítica, que articule teoria e prática com a finalidade de vincular a educação aos interesses da maioria discriminada. Assim, entende que dentro do espaço educacional - para além do seu conteúdo ideológico dominante - é possível apontar,

[...] através da reflexão teórica e à luz de alguns sinais históricos, a direção mediante a qual este espaço – mesmo no interior das relações capitalistas de produção – pode ser articulado política e tecnicamente ao interesse da classe trabalhadora na produção social de sua existência, nas suas organizações e nos seus movimentos coletivos. (SAVIANI, 2005, p. 215).

Com base nisso, entende-se que a discussão sobre a influência da teoria do capital humano requer apresentar a existência de um contramovimento teórico-político que contraponha a aparência de seus princípios na medida em que se tem um processo de desmistificação que evidencia o caráter das concepções burguesas de educação. Destarte, explicita-se o processo ideológico que legitima a contra-reforma do ensino superior brasileiro, mas enaltece-se que, se contrapondo a este processo, esteve o movimento dos teóricos junto à luta geral dos trabalhadores, o qual mostrou que o espaço educacional serve tanto aos interesses hegemônicos como é um espaço que permite a criação de uma corrente contra-hegemônica ao ideário burguês de mundo.

Isso significa dizer que houve um processo de crítica à teoria do capital humano marcado por um intenso debate entre estudiosos marxistas datado da década de 1970-1980, o qual trouxe estudos que permitiram compreender os nexos sócio-econômicos da referida teoria. Conforme Handfas (2006, p.113), sugeriram, no período elencado, algumas obras que tiveram repercussão relevante no pensamento educacional crítico, dentre elas destacam-se os estudos de:

[...] Luis Antônio Cunha (1975), que escreveu Educação e Desenvolvimento Social no Brasil;

Wagner Gonçalves Rossi (1978), autor do livro *Capitalismo e Educação*; de Maria Luiza dos Santos Ribeiro (1978), que escreveu *História da Educação Brasileira*; de Miriam J. Warde (1979), autora de *Educação e Estrutura Social*; e ainda, Barbara Freitag (1980), com *Escola, Estado e Sociedade* e Cláudio Salm (1980), com *Escola e Trabalho*.

Segundo a autora, tais estudos tiveram o mérito de apreender pela primeira vez uma reflexão crítica dos processos educacionais com base em autores marxistas. Dentre os críticos que surgem nesse período, tem-se Dermeval Saviani, que formulou as bases teóricas da pedagogia histórico- crítica,

[...] entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos. (SAVIANI, 2005, p. 263).

A teoria histórico-crítica significou um marco importante para se contrapor à teoria do capital humano, pois, para além do vínculo entre

educação e processo produtivo, entendeu este vínculo não como uma forma mecânica, mas indireta e mediata, ou seja, considerou a educação como uma prática contraditória e vinculada aos interesses não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Esta pedagogia deve estar associada à luta por melhores condições de trabalho dos professores articulada à luta geral dos trabalhadores.

Tal processo demonstra que existe a contra-tendência frente à consolidação do projeto educacional em cada época, que, no atual estágio, está marcada pela predominância das políticas educacionais vinculadas ao projeto educacional do capital.

Nesse sentido, o ensino superior está sedimentado sob as bases do jogo ideológico que forma uma nova sociabilidade num contexto neoliberal que enaltece a apologia à harmonia social. Os rumos destas idéias que penetram na atualidade na cultura das massas, são identificados a partir da percepção de que se torna necessário abandonar os dois pólos estabelecidos, como o comunismo e o liberalismo radical. As considerações acerca do processo que constrói as teorias que dão base ao projeto de sociabilidade do mundo do capital trazem à tona um novo projeto de mundo denominado **Terceira Via**¹⁵, que representa os resultados históricos das idéias e teorias difundidas em cada momento do capitalismo e que se reconfiguram para legitimar as propostas de desmonte do Estado de Bem Estar-Social e desenvolvimentistas, estas últimas vigoraram em diversos países dependentes, dentre eles o Brasil.

15 A Terceira Via foi sistematizada por Anthony Giddens - um sociólogo britânico assessor de Tony Blair que por sua vez foi um dos articuladores políticos do novo trabalhismo inglês e da Cúpula Mundial da Governança Progressiva. (LIMA, 2005).

A Terceira Via, projeto político defendido por seus ideólogos com base em uma perspectiva de modernização frente às necessidades reclamadas pelo capitalismo, tem seu auge como ordenador das políticas mundiais a partir da redefinição do papel do Estado e da crise estrutural do capitalismo nos finais do século XX. A referida crise exigia, para a legitimação da redefinição da função do Estado, um novo projeto que reconfigurasse sua atuação. Segundo Neves e Sant'anna (2005 p. 32):

Tais mudanças qualitativas nas relações sociais de produção passaram a demandar do Estado novos formatos em seu papel educador. Sob a direção das frações financeira e industrial monopolista da burguesia mundial iniciadas no período Reagan/Thatcher de governo de países centrais no capitalismo mundial, apoiando-se nas formulações de Hayek e Friedmman (Melo, A. 2004) e posteriormente atualizadas por Anthony Giddens para a nova social-democracia mundial, teve início um processo de reestruturação do Estado, tanto no que respeita a suas funções econômicas quanto seus objetivos de legitimação social.

Isso significa que para o capital a hegemonia mantida até então tinha suas fraturas no tecido social e precisava ser remodelada a fim de frear as idéias comunistas. Essa remodelagem trouxe a defesa de um capitalismo mais humanizado. Porém, tais idéias não podem ser limitadas às análises as quais defendem seus mentores. Pelo contrário, a nova configuração ideológica do capitalismo remete pensar na sua necessidade constante de ganhar legitimidade para implementar suas políticas nefastas de enfrentamento de sua própria crise. Isso explica o motivo pelo qual, diante do desmonte dos direitos sociais conquistados,

prolifera-se no meio social a idéia de que cabe ao indivíduo e às comunidades locais se “empoderarem” para resolverem os problemas sociais.

Com isso, busca-se ocultar os traços essenciais do capitalismo, bem como, as contradições inerentes a ele que geram o aguçamento da exploração, como também, dos conflitos sociais. Assim, a busca pela harmonia social, pelo reducionismo no campo teórico a categorias como participação, Estado democrático de direito, empoderamento, entre outras, é decorrente do “projeto político da Terceira Via”, o qual “representa uma perspectiva de 'modernização política', que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto da sociedade civil e da aparelhagem do Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 67). Este projeto político é francamente disseminado na sociedade com o propósito de defender valores neoliberais, sociedade em que preponderam as contradições de classe e a essência do capitalismo, que, longe de humanizar as relações entre explorados e exploradores, aprofunda o fosso entre “ricos” e “pobres”. As propostas do neoliberalismo de Terceira Via deslocam o foco das causas das desigualdades sociais da esfera econômica para a esfera local. Nesta perspectiva, caberia ao indivíduo ou comunidades a solução de todos os problemas. Desse modo, “a importância do desenvolvimento econômico estaria, assim, vinculada ao empoderamento das pessoas e comunidades para o desenvolvimento social.” (MELO, 2005, p. 81). Esta concepção norteia os rumos das políticas sócio-econômicas das últimas décadas, principalmente a política de ensino superior.

Para entender a essência do projeto político educacional atrelado à ideologia da Terceira Via, basta continuar a analisar o documento da Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Índícios desta tendência também podem ser apontados na Conferência Mundial Sobre Ensino Superior realizada em 2009 que teve como tema **As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas Para a Mudança e o Desenvolvimento Social**¹⁶. A Declaração de 1998 deixa clara a ideologia da Terceira Via quando expressa que “[...] é preciso por fim à 'perda' de talentos científicos, já que ela vem privando os países em desenvolvimento e os países em transição de profissionais de alto nível, necessários para acelerar seu progresso sócio-econômico.” (PARIS, 1998, p. 15). Com isso, a Declaração traz a visão de que cabe ao indivíduo atualizar seu capital humano entendido a partir de sua reconfiguração como investimento em conhecimento, aprimoramento para construir um capital social que, atrelado ao seu capital humano, garantirá suportes para construir o desenvolvimento de seu país. Isso significa que os países detentores de todo um aporte tecnológico conquistado pelas TICs são responsáveis pela sua mobilidade para um outro nível de desenvolvimento. A mesma Declaração evidencia esta concepção quando ressalta que as novas tecnologias permitirão aos países pobres e em desenvolvimento:

16 O debate sobre a Conferência Mundial Sobre Ensino Superior de 2009 será feito a partir do comunicado publicado no site da UNESCO em 08 de julho de 2009, tendo em vista que esse é um dos poucos documentos acessíveis referentes ao evento até a presente data (11 de setembro de 2009).

b) Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais. (PARIS, 1998, p. 12).

No referido caso, a proliferação das novas tecnologias através do desenvolvimento da educação virtual - que nada mais é do que a defesa do ensino a distância tal como se apresenta - garantiria o desenvolvimento do país num clima de respeito nas relações “globais”. Porém, cabe destacar que a resposta a este insuficiente debate pode ser analisada a partir dos reflexos da reestruturação do ensino superior público, que, no atual contexto, sofre constantes ataques. A ampliação dos cursos de graduação a distância está dentro do projeto político da Terceira Via, uma vez que a colaboração internacional tão defendida e que contribuiria para o desenvolvimento das nações oculta os interesses estratégicos dos grandes centros hegemônicos que precisam manter seu poder mundial sobre outros países, mantendo a submissão dos interesses nacionais aos interesses dos países hegemônicos mediante os referidos eventos sobre ensino superior.

A face do progresso e desenvolvimento revela que o ensino superior faz parte da ideologia do capital humano, que, em junção com o

arcabouço de elementos que formam o capital social, dentre eles, a educação, estaria sedimentando a massificação desta, visto que, na medida em que se acredita que este capital permitirá a ascensão social e o progresso nacional, nada mais óbvio que os governos nacionais expandirem o acesso ao ensino superior. Neste sentido, não se avalia o ensino que se tem acesso nem as condições com as quais se apresenta. Valoriza-se simplesmente o ingresso no ensino de nível superior, seja pela rede de educação privada ou pública, seja pelo ensino presencial ou a distância.

No mesmo rumo, a Conferência Mundial Sobre Ensino Superior de 2009 reafirma as propostas de contra-reforma do ensino superior. Num momento de crise do capitalismo, nada mais pertinente para os mentores do capital do que transferir a responsabilidade pela crise para os indivíduos. Este apontamento fica evidente quando a Conferência de 2009 traz que a atual crise econômica pode aumentar a “diferença em termos de acesso e qualidade entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, assim como dentro dos países, apresentando desafios adicionais em países onde o acesso ainda é restrito.” (UNESCO, 2009, p. 2). A lógica aqui apontada traz a continuidade da teoria do capital humano, que, na sociedade do conhecimento, almeja garantir a ampliação do acesso ao ensino superior através das TICs assegurando para o capital, segundo Neves (2005), educar o consenso, bem como, expandir seus mercados consumidores, o qual, num momento de crise precisa continuar lucrando, e acima de tudo, transferir os custos da crise para os trabalhadores e países dependentes. Nesse desastroso contexto de legitimação do projeto de

sociabilidade do capital, cabe aos “cidadãos” acessarem massivamente o ensino superior, difundido amplamente na Conferência Mundial de 2009 por meio das TICs, que, num momento de implementação dessas políticas, precisam ser ideologicamente consolidadas como a panacéia acessível facilmente pelos indivíduos.

Destarte, conforme se verá no próximo item, essa teia que envolve as relações internacionais de dominação imperialista impondo as políticas educacionais aos países dependentes a partir de cima está envolta pelo jogo das relações desiguais que permeiam os acordos entre os países através dos organismos internacionais, que são instrumentos do grande capital sob o manto de uma falsa diplomacia e democracia, para consolidar os interesses estratégicos do capitalismo.

2.4 O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONDUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL SUPERIOR

As políticas educacionais moldadas nas últimas décadas com base nos preceitos do mercado são gestadas a partir da criação de uma nova sociabilidade que busca garantir o consenso das ações definidas pela classe dominante. No entanto, para que esta sociabilidade seja sedimentada no terreno ideológico e, conseqüentemente, seja implementado o projeto político do capital em sua fase de mundialização, torna-se imprescindível a atuação de espaços políticos que sirvam de mecanismos de disseminação das propostas neoliberais. Os mecanismos aqui aludidos são representados pelos organismos internacionais do grande capital, que têm como objetivo precípua fazer

valer as propostas dos mentores dos projetos neoliberais a fim de garantir os seus interesses. Para entender o papel destes organismos no contexto histórico, cabe resgatar o papel desempenhado nas últimas décadas pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que são os principais organismos responsáveis pela reestruturação das políticas educacionais das últimas décadas.

O BM foi fundado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, após a Segunda Guerra Mundial e tinha como objetivo - em seus primórdios - reconstruir as economias devastadas pela guerra, sendo credor das empresas do setor privado. A partir da emergência das tensões entre URSS e EUA, bem como da Guerra Fria em meados da década de 1950, o banco reorientou sua atuação para incorporar os países dependentes ao bloco ocidental não comunista mediante programas de assistência econômica e de empréstimos. Da década de 1950 até o início da década de 1970, os programas de empréstimos do banco eram voltados às políticas de industrialização dos países dependentes objetivando a inserção destes no sistema comercial internacional. Porém, é a partir das décadas de 1970-1980 que o Banco recorre, nos seus discursos, à questão da pobreza. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008).

Assim, a década de 1980 foi um período de reorientação do papel e das políticas do BM, como também dos demais organismos internacionais, uma vez que a dívida dos países, em especial países da América Latina (AL), possibilitou que tais organismos assumissem

“[...] um papel central na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reestruturação e abertura das economias dos devedores e na instituição de condicionalidades para obtenção de novos financiamentos.” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 18). A conjuntura caracterizada pela crescente dívida dos países dependentes possibilitou que estes abrissem suas economias nacionais aos planos macroeconômicos condicionando as políticas nacionais aos interesses internacionais construídos dentro dos organismos internacionais. As orientações políticas engendradas pelos referidos organismos têm como marco temporal o Consenso de Washington realizado em 1989 em Washington/EUA. Reuniram-se nesse ano em Washington o FMI e BID aglutinando nesse espaço o governo dos EUA e tecnocratas de várias partes com o objetivo de formularem as políticas econômicas a serem implementadas mundialmente na década de 1990.

É nesse contexto que se evidencia a entrada para a reformulação das políticas econômicas e, conseqüentemente abre-se caminho para a discussão da contra-reforma do ensino, em especial do ensino superior. Dado o pontapé inicial na direção de “reformular” políticas econômicas sob o discurso da redução do déficit fiscal, cria-se em 1993 uma Comissão Internacional tendo em vista delinear as políticas educativas para a década de 1990. Nesta direção, em 1996 foi aprovado o Documento resultante da referida Comissão que trouxe um repertório de análise sobre o “[...] sistema educacional contemporâneo e de um conjunto de recomendações concretas para tornar possível a aplicação da contra-reforma educacional pelos organismos internacionais do imperialismo e os governos de turno.” (VERGEL, 2008, p. 69). A partir

daí se abre espaço para que as políticas educacionais sejam moldadas aos interesses estratégicos dos países hegemônicos para garantir seus interesses imediatos. A contra-reforma, aqui elucidada, transforma a concepção de educação como direito para a concepção de educação como negócio. Portanto, o ensino acaba assumindo o papel de valor de troca, uma vez que se assemelha a uma mercadoria que se vende em troca de conhecimento, conhecimento este o qual fará parte do capital social que permitirá a venda de outra mercadoria: força de trabalho. Essa concepção corrobora a concepção de ensino como serviço comercializável pelas empresas que transportam a lógica produtiva para o âmbito do ensino formal. Destarte:

O conceito de qualidade total que sustenta a concepção da educação como serviço é o de 'qualidade total', com foco na eficiência. Os últimos anos viram a emergência da avaliação dos professores e alunos por critérios de produtividade, oferecendo, inclusive, bônus e prêmios aos considerados mais produtivos. (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 97).

Isso significa que o ensino assume a lógica das grandes empresas, sendo negociado com o intuito de garantir o lucro do setor privado. O cidadão de direitos já não é entendido como tal, passando a ser cidadão consumidor num mundo em que a concepção de cidadania se reduz aos marcos mercantis. A concorrência dentro dos sistemas educacionais evidencia o reflexo da livre concorrência capitalista, utilizando-se dos artifícios de marketing para que o consumidor tenha preferência pelos serviços educacionais. Dessa forma, se enaltece a

relação custo-benefício em que cabe as empresas disponibilizarem aqueles serviços que mais gerarão lucros num mercado aberto para a privatização do ensino, principalmente o superior.

Este processo está envolto pela arrebatadora onda de desmontes de direitos atribuída pela atuação dos organismos internacionais como políticas de desenvolvimento que trazem o mote da abertura do setor de serviços para o grande capital investir, sobretudo nos países dependentes. O papel da OMC foi fundamental para liberalizar as economias dos países dependentes a fim de abrir mercados para as empresas transnacionais. Foi criada em 1995 para definir regras internacionais de comércio, regras estas discutidas dentro do Acordo de Tarifas Aduaneiras e Comércio (GATT). Para além das regras supracitas, a OMC começa a busca pela abertura de mercados lucrativos, como o educacional, num marco de crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tendo esse objetivo em pauta, abre espaço para criar o Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS), resultado da Rodada do Uruguai que entrou em vigor em janeiro de 1995, sendo suas negociações realizadas em 2002. Sua compreensão e vitalidade significam uma grande tacada dos organismos internacionais a fim de consolidar mundialmente as suas políticas engendradas a partir do Consenso de Washington, uma vez que “o GATS é o acordo da Organização Mundial do Comércio que regulamenta a liberalização dos serviços internacionalmente. EUA, Austrália e União Européia lideram as iniciativas para pressionar os países a abrirem seus 'mercados educacionais'.” (SILVA; GONZALEZ; BREGIER, 2008, p. 89). Com isso, o acordo representou a primeira iniciativa que elaborou regras

internacionais de liberalização do comércio de serviços.

O referido acordo possibilita entender que, longe de se estabelecer relações conforme as especificidades de cada país - tendo em vista as condições sócio-históricas de dependência – ele recusa o tratamento diferenciado aos países periféricos. Nesta acepção, tal acordo tem como pano de fundo uma falsa idéia de igualdade que, contraditoriamente, mantém em desvantagem os países mais pobres. A direção dada às diretrizes do acordo não pode significar outra coisa senão usar do campo legitimado da OMC para manter a dominação internacional e a consolidação de políticas que favorecem os países hegemônicos, mantendo os laços de subalternas relações que garantem a intensificação da dependência dos países pobres, assegurando a expansão dos mercados de países da América do Norte e da Europa. Isso significa que o atual momento de mundialização do capital necessita da abertura de novos mercados para fazer circular os produtos das grandes multinacionais. Chesnais (1996, p.186) já evidenciava esse processo quando alertava para o seguinte movimento:

Visto sob o ângulo das necessidades do capital concentrado, o duplo movimento de desregulamentação e de privatização dos serviços públicos constitui uma exigência que as novas tecnologias (a teleinformática, as 'infovias') vieram atender sob medida. Atualmente, é no movimento de transferência, para a esfera mercantil, de atividades que até então eram estritamente regulamentadas ou administradas pelo Estado, que o movimento de mundialização do capital encontra as maiores oportunidades de investir.

Com isso, é possível entender o processo próprio de abertura internacional que não mais aceita a concentração do capital, mas requer a expansão para outros setores internacionais com o propósito de transferir os resultados industriais a outros países. Como foram criadas condições históricas para a dependência dos países periféricos, estes entram num jogo de relações que nada tem de democráticas. Em muitos países da América Latina, há “[...] a presença de investidores estrangeiros na educação latino-americana: grupos empresariais compraram universidades particulares e oferecem cursos a distância sem garantir qualidade de ensino ou a validação do diploma no país.” (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 106).

Em tais países, é possível presenciar que as políticas engendradas, especialmente a partir das Metas do Milênio - as quais focaram a priorização na expansão do ensino básico, sendo adotadas pela Iniciativa Via Rápida (IVR) que foi lançada em abril de 2002 durante reunião do FMI e BM - significaram um novo contrato para o setor de ensino, estabelecendo a ligação entre o crescimento de apoio ao ensino primário por parte dos doadores e o desempenho das políticas dos países beneficiários. Dessa forma, a estratégia defendida pelas organizações internacionais comerciais e financeiras requer a priorização no ensino primário em detrimento de financiamento ao ensino superior público.

Tais estratégias estão de acordo com os interesses mercantis, visto que, ao se deixar à margem, com pouco financiamento, o setor público de ensino superior, abre-se espaço para que a iniciativa privada atue na prestação de serviços privados de educação que, em países da

América Latina, se fazem presentes num amplo processo de privatização do ensino público. Os prestadores destes serviços, em âmbito internacional, podem ser identificados a partir da Aliança Global Para a Educação Transnacional (GATE), que é “[...] oficialmente uma aliança de corporações, educadores, agências de padrão de qualidade, agências inter-governamentais ou governamentais que têm como objetivo atribuir certificações de qualidade a fornecedores transnacionais de educação, de forma a permitir uma expansão desta oferta.” (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 111). Remetendo-se a este movimento operacionalizado pelos organismos internacionais comerciais e financeiros, é possível entender a realidade atual das políticas engendradas a partir da década de 1990 e que repercutem na década de 2000 no ensino superior no Brasil. Frente à necessidade de garantir os objetivos dos lucros a partir da liberalização do comércio de serviços, pode-se analisar a concepção de ensino superior adotada pelos mentores da política internacional.

Nessa direção, a UNESCO tem tido atuação ativa na redefinição internacional do papel do ensino superior fazendo recomendações aos governos nacionais de que tomem decisões e definam estratégias que incluam a avaliação, a descentralização, a autonomia, a necessidade de uma regulação do sistema, de limitação financeira e a implementação das novas tecnologias. (VERGEL, 2008). Segundo Catani e Oliveira (2000), quatro documentos da década de 1990 expressam tais estratégias. Os Documentos são: 1) Documento de Política para el Cambio y Desarrollo em La Educación Superior (1996), 2) Educação: um tesouro a descobrir (1996), 3) Declaração Mundial

Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, 4) Marco Referencial e Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior. No primeiro documento, a UNESCO “[...] sugere que as respostas da educação superior devem guiar-se por três critérios fundamentais: pertinência, qualificação e internacionalização.” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 33). Estes três pilares enaltecem as políticas educacionais que reservam ao ensino a pertinência em função de seu vínculo com o mundo do trabalho, devendo ter uma gestão “eficiente”. A qualidade refere-se à lógica das empresas pautada na qualidade total, ou seja, avaliação de produção reduzida a números. Por fim, a internacionalização, que se resume à cooperação, a qual nada mais é do que a cooperação para garantir a difusão dos produtos advindos dos países centrais.

No segundo documento, defende-se a diversificação do ensino superior com o objetivo de se atender às demandas por massificação. Os dois últimos documentos decorrentes da Conferência Mundial Sobre Educação Superior de 1998 defendem um novo paradigma de educação envolvendo a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação que deverão ser amplamente utilizadas no ensino superior. (CATANI; OLIVEIRA, 2000).

Por sua vez o BM tem papel preponderante na reformulação e definição das políticas educacionais voltadas aos países dependentes. Um dos documentos que evidencia as definições ancoradas na reestruturação educacional é **La Enseñanza Superior – Las Lecciones Derivadas de la Experiencia** de 1994. De acordo com Sguissardi (2000), as concepções defendidas pelo banco supõem concepções

teórico-políticas sobre o ensino superior bem como sua relação com o Estado e a sociedade civil. Assim argumenta-se que:

O modelo tradicional das universidades européias de pesquisa, (Humboldt) com estrutura de programas em um único nível, seria custoso e pouco adequado às necessidades dos países sem desenvolvimento. Solução, maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não-universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, community colleges (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além de ensino a distância. Deveriam ser privadas; poupariam os recursos públicos e seriam mais sensíveis às necessidades mutantes do mercado de trabalho [...] e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado. (SGUISSARDI, 2000, p. 6).

Nesta direção, as propostas de reestruturação do ensino superior são direcionadas para uma mudança na estrutura universitária em que se prioriza a privatização do ensino superior, a redução do financiamento do ensino público, abrindo espaço para que o setor privado invista seu marketing educacional sob o pretexto de que o privado garantirá uma maior qualidade. São propostas transpostas de países que apresentam uma realidade histórica diferente dos países dependentes, sem o mínimo de senso crítico e avaliação das reais necessidades da população.

Destarte, buscar-se-á identificar tais mudanças operacionalizadas pelos organismos internacionais do grande capital no

Brasil, que vive constante processo de ruptura com o modelo tradicional de ensino superior advindo com a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988.

2.5 O PROCESSO DE (CONTRA) REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A política de ensino superior que vigora nos moldes produtivistas atuais advém do modelo associado dependente do Brasil, modelo este engendrado no decorrer das últimas décadas, tendo na ditadura militar as características que circunscreveram a lógica produtivista/tecnicista de ensino vinculando este ao modelo econômico que se pretendia em conformidade com as orientações dos Estados Unidos. Para iniciar esta análise, tomar-se-á como marco cronológico o período que implementou a ditadura militar (1964) no Brasil, trazendo-se um breve retrospecto das políticas defendidas e enaltecidas nesse período.

As mudanças ocorridas a partir da década de 1960 no Brasil estão atreladas ao modelo econômico vigente que reproduzia a opção política adotada pelas elites brasileiras. Nessa trajetória, Saviani (2007) menciona que os rumos dados aos planos educacionais estão vinculados aos projetos sociais que são produtos históricos num determinado modelo de sociedade. Por isso, cabe aqui resgatar brevemente a historização do autor a despeito dos acontecimentos políticos que marcaram a ruptura política em 1964, mais conhecida como “revolução”. Neste sentido, o cerne da referida discussão está na

vinculação dos objetivos educacionais aos objetivos político-econômicos. Este modelo estava baseado na idéia de desenvolvimento concebido como industrialização. A necessidade de se desenvolver o país nos marcos da industrialização tinha como tese que “[...] por meio da industrialização, com o processo de substituição de importação, mudar-se-ia a dependência do Brasil frente aos países centrais.” (COSTA, 2006, p. 132). Conforme debateu-se anteriormente, esta perspectiva esteve associada a teoria do capital humano, que enaltecia a concepção desenvolvimentista no Brasil. Tal teoria fortalecia as teses desenvolvimentistas atreladas à idéia de modernização, que, de certa forma, reforçava a intervenção estatal nos países latino-americanos.

Com base no exposto, se discute a trajetória de reforma universitária a partir da década de 1960, a qual perdurou até o final do regime militar em 1984. Com o entendimento de que a “pedagogia educacional” da época estava vinculada à ordem político-econômica, é possível entender o lastro produtivista que permeava as idéias pedagógicas do período que deram sustentação para a recente política educacional.

O período a que se refere é aquele em que a política educacional está fortemente associada à lógica produtivista, lógica esta que se reflete nas leis criadas a partir da década de 1960. Segundo Saviani (2007, pg 363), “o ano de 1969 foi o marco para a abertura dessa nova etapa que consolidou o projeto educacional vinculado aos interesses do capitalismo dependente.” Nesse ano foi criado o “Decreto nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969, que fez vigorar a reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.” Por fim, se estende esta

tendência produtivista a todas as escolas do país através da lei nº 5.692 implantando a pedagogia tecnicista convertida em pedagogia oficial. A pedagogia tecnicista esteve envolta pela tendência produtivista quando se pautava pela associação do ensino ao modelo econômico vigente. Desta forma, foi o modelo associado dependente que requereu o padrão educacional transportado dos Estados Unidos que previa o desenvolvimento do país e a segurança nacional. Tal meta priorizou o desenvolvimento nacional, pois, de acordo com Saviani (2007, p. 365), “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido.” Ao discutir sobre a implantação do modelo organizacional educacional norte-americano, torna-se necessário frisar que a busca pelo desenvolvimento nacional conforme se pregava não pode ser confundida com a soberania nacional, ao contrário, a resignificação do sistema educacional apoiado nos ditames norte-americanos está ancorada nos objetivos precípuos de aumentar a lucratividade das empresas multinacionais implantadas no país tornando a dependência nacional mais aguda.

Ao debater o capitalismo dependente e classes sociais na América Latina, Fernandes (1973) explana o processo de continuidade da colonização sobre o viés de dominação da economia internacional em que se mantém as relações de dependência sob o manto velado do crescimento econômico-social. Seu trabalho desmistifica o processo histórico de dominação imposto pelas nações imperialistas, principalmente Estados Unidos, caracterizando as relações que estas

mantêm com a América Latina. Segundo Fernandes (1973, p. 18):

[...] essa tendência envolve um controle externo simétrico ao do antigo sistema colonial, nas condições de um moderno mercado capitalista, da tecnologia avançada, e da dominação externa compartilhada por diferentes nações: os Estados Unidos, como superpotência, e outros países europeus e o Japão, como parceiros menores, mas dotados de poder hegemônico. No fundo, tal tendência implica um imperialismo total, em contraste com o imperialismo restrito [...] o traço específico do imperialismo total consiste no fato de que ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional etc.

O autor alertava que o capitalismo dependente que caracterizava os países latino-americanos levava a ofensiva ameaça à soberania nacional, sendo está subjugada aos interesses do capital hegemônico. Dessa forma, políticas como educação (pós-década 60) estiveram intimamente ligadas à concepção de modernização veiculada nos países latino-americanos que deveriam usar dos artifícios disponibilizados pelos Estados Unidos e incorporados pelos governos militares para garantir o desenvolvimento nacional.

Assim, a pedagogia tecnicista esteve intimamente relacionada aos planos nacionais burgueses e à dominação das grandes potências econômicas. Com isso, explica-se a predominância da pedagogia

tecnicista, que elevava a lógica da produtividade, conforme análise a seguir:

Com a entrada dessas empresas, importava-se o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, idéias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão 'pedagogia tecnicista'. (SAVIANI, 2007, p. 367).

Tendo como base os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, esta pedagogia requer a readaptação do projeto educacional de acordo com princípios da forma de organização do trabalho. A forma de organização circunscrita no modelo fordista/taylorista está associada ao trabalho objetivo e operacional, no qual os meios de produção dominam o trabalhador a ponto de fazê-lo se adaptar ao processo de trabalho, e não ao contrário. Com isso, entende-se que ele não domina os meios de produção, sendo seu trabalho considerado estranho a seus olhos num movimento de estranhamento em que o produto de seu trabalho já não é reconhecido como de cunho de sua atividade. O processo de produção nestes moldes requer que o processo educacional esteja pautado pelos princípios do processo produtivo, visto que a pedagogia que vigorava tinha o enfoque

sistêmico, ou seja, visão de que o sistema suporta várias funções correspondentes a determinadas ocupações. Neste sistema, cada função tem o papel de manter o seu funcionamento de forma eficiente, já que existe a interdependência de cada uma delas. Assim, caso uma das funções não esteja de acordo com os objetivos gerais de funcionamento, todo o sistema será comprometido. Sendo o ensino parte deste sistema, também precisa funcionar de acordo com o sistema geral.

Tal concepção modifica as diretrizes da pedagogia tradicional quando altera o processo educacional na direção de sua mecanização. Decorrente disto tem-se a disseminação de várias propostas pedagógicas com bases sistêmicas, como, por exemplo, o modelo do micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, o parcelamento do trabalho pedagógico com especialização e funções, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2007).

Dessa maneira, a centralidade da prática pedagógica se desloca da relação professor X aluno para os meios, deslocando os sujeitos do processo educacional para segundo plano. O principal objetivo passa a ser a racionalização dos meios na busca pela eficiência. A máxima do processo educacional é a eficiência, a qual passa a nortear a avaliação do processo pedagógico e, com isso, exige-se do professor que seja altamente eficiente a ponto de garantir a mecanização do sistema e com ele a maximização da produtividade. O processo pedagógico passa pelo lastro da tecnização de funções mediadas por homens que são coisificados conforme as relações sociais vigentes.

Destarte, entende-se que, sob a influência dos Estados Unidos, a universidade é reformada a fim de vincular o ensino ao modelo de desenvolvimento. Para formular a Reforma Universitária no sentido exposto criou-se uma

[...] Comissão (presidida pelo coronel Meira Mattos, cujo produto foi o Relatório Meira Mattos) e um grupo de trabalho da reforma universitária, que elaborou um Relatório e também um anteprojeto de reforma universitária, transformado na Lei nº 5.540/68, a qual instituiu a citada reforma. (PEREIRA, 2008, p. 113).

A década de 1960 – a qual envolve a criação da referida Lei - compreendia um período pré-revolucionário em que a concepção de universidade era polarizada entre os que se colocavam a favor do objetivo revolucionário de transformação societária e aqueles que se colocavam contra, buscando preservar a ordem vigente, se utilizando para isso de todos os recursos disponíveis para impedir as ações transformadoras. (PINTO, 1994). Assim, o cenário político da referida década esteve pautado pela constante luta dos movimentos sociais, em específico da América Latina, que entendiam a reforma universitária como uma das faces da busca pela transformação estrutural da sociedade de classes. Tais movimentos compreendiam os movimentos sociais, os movimentos por direitos civis, os movimentos estudantis, os movimentos guerrilheiros da América Latina e os movimentos libertários da antiga Europa do Leste. (CHAUÍ, 2001). Nestes movimentos se entendia a universidade como instituição que deveria ser

“ irradiadora de conhecimento e de práticas novas, muitas das quais visando a transformação da própria universidade.” (CHAUI, 2001, p. 117). Esta transformação se fazia necessária, tendo em vista que a universidade, entendida como instituição social¹⁷, fazia parte do sistema vigente, atendendo interesses, naquele contexto histórico, da classe dominante. Dessa forma, a universidade, na década de 1960, no Brasil, era entendida como

uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, desde logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico. Este último aspecto existe, é claro, mas se mostra secundário, pois só se apresentará na forma em que pode e deve ser resolvido, depois que tiver sido decidido politicamente o destino da universidade e sua participação no projeto de transformação social empreendido pela comunidade. (PINTO, 1994, p. 198).

Neste sentido, a universidade é peça da sociedade onde a classe dominante tem neste espaço uma forma de dominação ideológica a fim de manter seus interesses. Tendo o entendimento de que a universidade

17 Neste trabalho se considerará a universidade como instituição social. Esta designação é pautada por Chauí (2001) por entender que esta instituição faz parte da sociedade vigente e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Por isso, a universidade expressa a lógica do modo de produção atual. Na forma atual de sociedade é transportado para o interior da universidade a lógica operacional em que se submete esta instituição aos critérios empresariais da administração, trazendo diretrizes e preceitos administrativos-empresariais à forma de organizar e gerir o ensino superior. Como instituição social a universidade recebe o modelo de administração das grandes empresas já que esta está imersa na trama social e dela absorve valores que embasam as políticas educacionais. Este debate poderá ser melhor compreendido posteriormente, quando se trará a discussão realizada por Chauí (2001) sobre a universidade operacional que caracteriza o modelo atual de universidade.

faz parte da sociedade vigente - ao criticar a reforma em curso na década de 1960 – Pinto (1994) faz o alerta para as forças progressistas.¹⁸ Segundo ele, a reforma não deveria se resumir aos critérios particulares traduzidos em aspectos meramente pedagógicos, pois estes aspectos seriam secundários frente a necessidade de se transformar a estrutura que sustentava o modelo de ensino elitista. Assim, caracterizava a reforma engendrada pelos órgãos governamentais junto a outros setores conservadores da sociedade como uma reforma que escondia a verdadeira essência do projeto educacional, resumindo a questão universitária a problemas internos dos estabelecimentos escolares, problemas didáticos de reorganização do ensino, aumento de verbas, etc...

Nesta direção, tal tentativa de reforma universitária é analisada por Fernandes (1975) quando avalia o processo de reforma universitária que, para ele, foi consentida e refletia a concepção de ensino defendido pela burocracia governamental. Esta reforma constitui-se de um movimento de estudantes e professores que repercutiu nas esferas políticas, fazendo com que o governo federal, em 2 de julho de 1968, criasse um grupo de trabalho para estudar a reforma da universidade brasileira. O objetivo era de garantir sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. (FERNANDES, 1975). Para o

18 Nesta década, Pinto (1994) elenca o movimento estudantil como a força progressista que daria um rumo revolucionário à reforma universitária, tendo em vista que os docentes, na sua maioria, estavam atrelados a cúpula governamental. No entanto, é a partir da década de 1980 que os docentes se aglutinam na ANDES formando um movimento ativo de luta contra as “reformas” engendradas pela base governamental.

autor, por mais que tal grupo reunisse alguns técnicos, educadores e cientistas que poderiam elaborar uma reforma que atendesse aos interesses do povo e que abrisse novos caminhos para o ensino superior no Brasil, a reforma, como foi definida, estava longe de atender às reais necessidades educacionais e de promover uma radical transformação no âmbito de ensino superior. Ao avaliar o Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto nº 62.937/68 aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Planejamento e Coordenação Geral e Ministério da Fazenda, o autor ressalta que:

A reforma universitária, que só poderia ser concebida, em nossa situação histórico-social, como uma imensa obra de reconstrução educacional, foi reduzida a um simples repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitiram racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade. (FERNANDES, 1975, p. 207).

Isso significava que a reforma não avançou no sentido de trazer a necessidade de transformação, uma vez que essa transformação jamais viria do consentimento conservador do governo Castelo Branco. Assim, a reforma consentida significava, no arcabouço de políticas autoritárias e anti-democráticas, uma “manifestação de tutela política”. Por isso, não seria possível aceitar uma reforma que refletia esta tutela autoritária a qual impunha a política engendrada de fora e operacionalizada pelos governos nacionais. Assim, ressaltava o autor de que:

Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois Decretos-leis de um governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a Constituição outorgada à nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, igualdade e de independência do povo brasileiro. (FERNANDES, 1975, p. 208).

Com isso, entende o autor que, sendo uma reforma que partia de alguns pensadores do povo, ela contrariava seus interesses, visto que servia para legitimar o modelo associado dependente, então, jamais poderia significar a reforma feita pelo povo e para o povo. Essa era uma reforma que não garantia a plena liberdade para sua construção, ao contrário, estava ancorada nos limites do governo federal e de uma política conservadora que era consentida até o momento em que não ameaçasse o regime posto. Sendo legitimada pela lógica da produtividade, ela abria espaço também para a expansão “[...] de uma política oficial propulsora da expansão do ensino superior privado, via estabelecimentos isolados [...]”. (PEREIRA, 2008, p. 114). A lei revela a progressiva criação de universidades que absorviam a racionalidade empresarial na medida em que garantia a participação do setor industrial nos colegiados das universidades públicas. (PEREIRA, 2008). Por conseguinte, consolida a idéia de expansão do ensino superior com

redução da participação estatal abrindo espaço para a participação do setor privado.

A direção dada à reformulação da política educacional que aponta para uma perspectiva conservadora se defronta, na década de 1980, com o movimento político dos professores que passaram a se organizar em associações de docentes, e em 1981 se aglutinaram na ANDES¹⁹. Esta organização passou a liderar o movimento de professores na reivindicação por melhores condições de trabalho e por um novo modelo de universidade atrelado aos interesses dos trabalhadores. A disputa por projetos de universidade encontra, na organização dos professores junto aos estudantes e trabalhadores técnico-administrativos, um espaço para rearticulação do movimento popular. A atuação desta organização esteve presente em todas as lutas contra as “reformas” engendradas pelos governos neoliberais organizando debates, atos públicos e articulação com outros movimentos da classe trabalhadora.

A trajetória de construção do projeto de universidade da ANDES reuniu vários docentes e outros setores organizados da sociedade em reuniões, simpósios, congressos internos e assembléias a fim de elaborar um documento que resultasse no modelo de universidade pública, laica, gratuita, autônoma, democrática, comprometida com o desenvolvimento nacional e com os interesses da população brasileira. Tendo como pressuposto tal projeto de

19 Na época, denominava-se ANDES com o estatuto de Associação Nacional. Atualmente designa-se o ANDES, uma vez que se tornou o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

universidade, em 1982 no V Conselho Nacional de Associações de Docentes (CONAD), realizado em Belo Horizonte, foi aprovada a primeira versão da proposta da ANDES para a Universidade, apresentada ao Ministério da Educação (MEC). No mesmo ano a associação juntou-se com outras organizações como, à Sociedade Brasileira Para o Progresso (SBPC), à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e à Associação Brasileira de Imprensa (ABI) para firmar um acordo de ação comum, visando apresentar proposições sobre a reestruturação da universidade brasileira. (ANDES, 2003). Tais propostas tiveram como eixos estruturantes os seguintes aspectos:

- 1 manutenção e ampliação do ensino público e gratuito;
- 2 autonomia e funcionamento democrático da universidade com base em colegiados e cargos de direção eletivos;
- 3 estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, estimulando a pesquisa e a criação intelectual nas universidades;
- 4 dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o ensino e a pesquisa nas universidades públicas;
- 5 criação de condições para adequação da universidade à realidade brasileira;
- 6 garantia do direito à liberdade de pensamento nas contratações e nomeações para a universidade, bem como no exercício das funções e atividades acadêmicas, princípios sobre os quais se estruturou a 'Proposta das Associações de Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira'. (ANDES, 2003, p. 9).

Estes aspectos evidenciavam a busca pela construção de um

modelo de universidade que atendesse aos interesses sociais da maioria da população. Este modelo vislumbrava o ensino público e a sua democratização atendendo às aspirações democráticas em curso na vida política. Sendo uma instituição inserida na sociedade a universidade deveria ser um elemento constitutivo do processo estratégico de construção de uma identidade social vinculada ao interesse público permitindo o desenvolvimento sócio-cultural brasileiro. Apontando os passos para este projeto inovador de universidade, em maio de 1985, a ANDES junto com a União Nacional dos Estudantes (UNE),²⁰ e a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA) promoveram na Universidade de Brasília o Seminário Nacional sobre a reestruturação da universidade brasileira para o qual foram convidados setores do governo, representantes da sociedade organizada e sociedades científicas, bem como conselhos de reitores das universidades brasileiras. Este foi um momento em que vários setores colocaram sua concepção de universidade discutindo problemas e alternativas para o ensino superior no Brasil.

Partindo das discussões acumuladas até então, o XI CONAD, realizado em Olinda em 1985, elaborou propostas concluintes para a reestruturação da universidade brasileira e, em 1986 no XIII CONAD, realizado em São Paulo, foi ratificado com algumas alterações o

20 Cabe destacar que a UNE representou, no momento histórico ditatorial, uma organização que aglutinava forças na luta pela defesa da universidade pública brasileira. No entanto, atualmente sua atuação passa a ser questionada por estudantes, movimentos sociais e organizações como a Frente de Lutas Contra a Reforma Universitária, Coordenação Nacional de Luta dos Estudantes (CONLUTE), ANDES, entre outras, por entenderem que esta organização mudou o rumo de sua atuação se colocando claramente ao lado das políticas de contra-reforma educacional engendradas pelos governos neoliberais.

Documento aprovado em Olinda. Tendo um parâmetro de projeto de universidade foi publicado para a divulgação junto a toda a sociedade a “Proposta das Associações de Docentes e da ANDES Para a Universidade Brasileira”. (ANDES, 2003). Tal proposta representou um novo projeto de universidade que dialogou com a opinião pública e a sociedade organizada mostrando a posição crítica da Associação frente ao projeto de universidade que se gestava nos rumos aludidos pelo cúpula governamental. Foi um movimento imprescindível para contrapor as propostas governamentais de “reforma” que se engendravam.

A luta dos setores organizados dos docentes, estudantes, técnico-administrativos e sociedade organizada encontrou no fim da ditadura militar e instalação do Congresso Constituinte um espaço para a apresentação das propostas para o ensino que se almejava. Assim, em 1987 no I Congresso Extraordinário da ANDES foi aprovada a plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte. (ANDES, 2003). Conforme ANDES (2003), foi neste período que iniciaram-se os estudos sobre uma proposta de Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional que estivesse de acordo com os princípios elencados pela Associação. Após várias reuniões de trabalho para elaboração de textos, seminários, debates nos CONADs e congressos foi aprovado no X Congresso em Curitiba o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do ANDES – SN. As formulações feitas até então encontraram algum respaldo na Constituição Federal de 1988 onde foram instituídos, no campo formal, alguns pressupostos elencados pela ANDES e outros setores organizados da sociedade.

Cabe destacar também que a contra-tendência à concepção de “educação” vinculada aos interesses das classes dominantes se dá principalmente a partir da “abertura democrática” do país, na década de 1980, tendo como pedagogias precursoras dessa contra-hegemonia as pedagogias de educação popular, pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. De forma genérica, tais pedagogias, conforme (SAVIANI, 2007, p. 413), se agrupavam em duas modalidades:

Uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...]; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das idéias populares e de exercício da autonomia popular; outra que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

No que concerne à primeira modalidade, esta tem como principal fundamento a concepção de “educação” difundida por Paulo Freire com fortes vínculos com a teologia da libertação, que apregoava a libertação humana. A segunda modalidade de pedagogia contra-hegemônica se referia à busca pelas orientações pedagógicas de tradição marxista que estava polarizada entre visões distintas, já que uns tentavam decifrar as desigualdades, buscando, com isso, a igualdade de acesso ao ensino; outros tentavam desvendar os princípios do materialismo histórico para entender a realidade e fundamentar a luta

por um ensino público e de qualidade. A revista da ANDES foi o principal meio de veiculação desta tendência. Tais referenciais pedagógicos encamparam a luta por um ensino que garantisse acesso igualitário ao povo. Foi um movimento que acompanhou a conjuntura nacional de saída do regime militar para a nova república, pressupondo a entrada para a era da “democracia”.

No entanto, esse amplo movimento de abertura democrática para outro regime político que resultou na Constituição Federal de 1988 garantindo, no plano formal, amplos direitos políticos e sociais, se deu em concomitância ao movimento de reestruturação produtiva num momento de reorganização do plano político-econômico mundial que, conseqüentemente, se refletia no Brasil. Neste sentido, Costa (2006, p. 148) ressalta que a Constituição Federal de 1988 nasceu marcada pela sua “contradição histórica, fruto da mobilização popular, de democratização da sociedade, num contexto em que a ofensiva neoliberal cobrava a redução do Estado na regulação econômica e social.”

Nesta linha de raciocínio, entende-se que, ao final da década de 1980, as dificuldades para defender essas pedagogias vinculadas aos interesses dos movimentos populares se faziam fortemente presentes e o movimento de esquerda que difundiu uma pedagogia contra-hegemônica já estava afetado pelos rumos dados à política econômico-social no país. Por isso, mesmo com a Constituição Federal de 1988 e algumas conquistas no âmbito educacional, não foi possível impedir o que se reservava à universidade brasileira. Será sobre o desdobramento dado a partir da década de 1990 no âmbito educacional de ensino superior que o

próximo item se deterá.

2.5.1 O mito do Estado ineficiente: os traços advindos da política de FHC

Para se compreender a atual política educacional que vigora no país, faz-se necessário entender o processo que levou às transformações ocorridas principalmente a partir da década de 1990. Conforme Saviani (2007), foram as mudanças ocorridas a partir da década de 1970 em alguns países centrais que reconfiguraram o liberalismo que busca a refuncionalização da cultura produtivista. O autor elenca que as mudanças culturais vêm enaltecidas pelo que se designa de pós-moderno, momento que coincide com a revolução da informática. Cabe ressaltar que os critérios que orientavam a psicologia behaviorista se refuncionalizam, permanecendo, portanto, a idéia de que o ensino deve se dar por meio do desempenho das competências que cada um for capaz de desenvolver.

No tocante aos aspectos econômicos-políticos, o referido autor traz um breve retrospecto dos eventos políticos-econômicos que marcaram a entrada para o neoliberalismo e, por conseguinte, para as transformações no âmbito educacional. Segundo o autor, o neoliberalismo deve ser analisado através do Consenso de Washington, reunião promovida em 1989 por John Williamson em Washington que teve como pressuposto estabelecer uma gama de orientações para os países latino-americanos, sendo que “as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais

que atuavam nos diversos institutos de economia.” (SAVIANI, 2007, p. 425). Tais recomendações estiveram embasadas pela retórica da ineficiência do Estado na intervenção social que se tornava onerosa e, portanto, trazia prejuízo aos cofres públicos. A partir desse processo, ocorre no Brasil uma profunda contra-reforma do ensino superior em concomitância com a “Reforma do Estado”.

No caso do Brasil, esse objetivo foi percorrido no período pós-promulgação da Constituição Federal de 1988, em que surgiram as primeiras movimentações a fim de se implementar as exigências dos organismos internacionais no campo educacional. Esse processo teve início no governo Collor, com o ministro da educação José Goldemberg, que constrói uma equipe com o objetivo de argumentar contra o modelo único de universidade. Assim, defende-se a diversificação, tendo como fundamento a construção da universidade de ensino que se resumiria ao ensino propriamente dito em contraposição à universidade que articulasse o ensino, a pesquisa e extensão. No entanto, tal processo é freado pela ausência de articulação do governo e pela resistência do movimento docente organizado. (ANDES, 2008)²¹ Esse freio não perdurou por muito tempo, uma vez que se cultivava ideologicamente a idéia de que o Estado precisava ser reformado para enfrentar a crise iniciada na década de 1970.

21 Por mais que este tenha sido um período que marca mais incisivamente a busca pela contra-reforma da educação superior no Brasil, cabe ressaltar, conforme revista ANDES (2008, p. 14), que “[...] Em realidade, já em meados dos anos 80, ainda durante o governo Sarney, havia sido criado o Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior – GERES, encarregado de elaborar relatório e anteprojeto de lei, visando à reestruturação desse nível de ensino. Esse grupo foi desfeito ante à reação dos segmentos sociais organizados[...].”

O processo jurídico-político que sedimenta esta lógica pode ser analisado a partir do retrospecto de Lima (2007), resgatando os marcos regulatórios produzidos pela elite brasileira com o intuito de se garantir as políticas estruturadas a partir de fora que caracterizam o padrão dependente de “reforma universitária”, o qual nada tem de inovador. Segundo a autora, a primeira fase do projeto neoliberal de ensino superior vai de Fernando Collor de Mello (1990-1992) à Itamar Franco (1993-1994). As propostas de ensino superior no governo Collor “[...] partem da mesma lógica de modernização e adequação deste nível de ensino aos desafios da economia globalizada.” (LIMA, 2007, p. 131).

Após o impeachment de Collor, o governo Itamar Franco assume conservando a pauta política do governo anterior na direção privatista. Já em maio de 1993 o governo federal organizou a Semana Nacional de Educação para Todos e a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, que esteve afinado com as deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jotien no início da década de 1990. Foi neste governo que se criou o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub) e a lei nº 8.958/94, que dispunha sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica tecnológica e as fundações de apoio. Além de acabar com a reserva de mercado de informática. Percebe-se que esta última ação já estava vinculada à necessidade de abrir os mercados nacionais as tecnologias advindas dos países centrais sob o pressuposto de modernização dos países dependentes através da globalização e da sociedade da informação. Nesta direção,

[...] foi assumido um protocolo de intenções entre MEC e Ministério das Comunicações. Tal protocolo visava à criação e ao desenvolvimento de um sistema nacional de educação a distância (EAD) no Brasil, a partir da proposta formulada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), denominada Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância Brasilead, formado por 54 instituições de ensino superior públicas (LIMA, 2007, p. 134).

Isso significou a formalização das políticas advindas da “sociedade do conhecimento” que usava como pressuposto a democratização do ensino superior. Todavia, tais ações estimulavam o desencadeamento da implementação das tecnologias de informação e comunicação sob o pretexto de se garantir uma política de ensino superior acessível. Já produzidas as ações iniciais a fim de se garantir uma estrutura de ensino superior afinada com o mercado, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, num marco de disputas de projetos educacionais, traz o debate sobre a nova LDB, a qual já estava sendo articulada por meio do projeto de Octavio Elisio em 1988, originando o projeto substitutivo do Deputado Jorge Hage. Esse processo foi fruto de uma ampla discussão no Grupo de Trabalho da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados coordenado pelo Deputado Florestan Fernandes. (LIMA, 2007). A esse respeito, Lima (2007, p. 134) resgata tal movimento:

Em 13 de maio, foi aprovado o projeto da Câmara, sob o nº 1.258/88. Os debates realizados no Parlamento e nas atividades organizadas pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública,

como importante pólo aglutinador dos movimentos sociais, sindicais e estudantis em defesa da educação pública e gratuita, culminaram na versão elaborada pelo Senador Cid Saboia. No senado, em 1994, o projeto da LDB recebeu o número PL nº 101/93. Todo este processo foi constituído por ampla participação de um conjunto de entidades, indicando a necessidade de uma legislação que viabilizasse a ruptura com o padrão dependente de educação superior.

No entanto, o referido processo estava circunscrito por interesses contraditórios, ensejando a contraposição ao processo democrático de construção da LDB construído em fóruns e grupos de trabalhos. Conforme a autora, este marco temporal evidenciou a disputa por projetos educacionais distintos: de um lado, estavam os interesses dos empresários, da Igreja Católica, que almejavam um ensino vinculado aos critérios empresariais. A LDB defendida por eles anunciava a abertura para a maciça privatização do ensino, principalmente o ensino superior. De outro lado, estavam os movimentos sociais, movimento sindical, movimento estudantil e parlamentares, dentre eles Florestan Fernandes, que lutavam para elaborar uma lei na qual a concepção de ensino defendida se fundasse nos critérios de um ensino público, gratuito, laico, democrático, de qualidade e vinculado aos interesses do povo.

Contraditoriamente, a elaboração da LDB toma outro rumo com a apresentação, em 1992, do substitutivo de Darcy Ribeiro. Segundo avaliações de Saviani (2004) e Lima (2007), usando das posições conservadoras e autoritárias, o senador Darcy Ribeiro ignorou o processo democrático de construção da LDB formulando outro

substitutivo, que até 1996 sofreu várias alterações. A versão final foi sancionada no governo FHC – que governa nos períodos de 1995-1998 e 1999-2002 - através da lei nº 9.394/96. Este marco significou um retrocesso na legislação educacional brasileira quando a LDB abre as portas para a privatização do ensino público, trazendo em seu art. 7º que “o ensino é livre à iniciativa privada.” Nesta concepção, a LDB baseia-se em claras recomendações dos organismos internacionais, ocasionando sérios prejuízos ao ensino público. Em seu art. 45º, diz que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização.” Estabelece também a distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino. Esta diferenciação, longe de significar um acesso ao ensino superior que garanta qualidade associada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, aprofunda a elitização deste. Além disso, o art. 54º da LDB ressalta que “caberá à União assegurar, anualmente, em seu orçamento geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.” Porém, o artigo traz implicações ao financiamento do ensino superior, uma vez que, ao se transformar a concepção de instituição de ensino superior para organização social, esta já não cabe mais à esfera exclusiva do Estado, estando numa definição nebulosa de público não estatal. Nesta análise, diz-se que a LDB apresenta uma flexibilidade que, segundo Silva e Sguissardi (2000, p. 99)

Por um lado, mercantiliza-se ao extremo e, por outro, na sua especialidade, ali se acentua o

movimento de redefinição da esfera pública ao mesmo tempo em que se dissemina a crítica de sua antiga natureza e edificam-se os pilares de um novo espaço, em cujo centro se encontra a racionalidade da produção capitalista. O movimento de reconfiguração do espaço social da educação superior brasileira – em meio à supradita redefinição dos conceitos de público e de privado – tem como meta sua reorganização dirigida pela lógica específica do mercado.

Tal posição retrata a ideologia usada para se fazer garantir um espaço em que seria permitido a atuação do mercado, pois este não seria completamente público nem privado. Assim, nesta lógica de raciocínio, se tem um espaço semi-público no qual a iniciativa privada poderá atuar inclusive com o aparato de verbas públicas que garantam o seu funcionamento. Sendo um espaço privado e se diversificando a oferta de ensino em vários níveis, foi possível difundir a “empresa de EAD” aberta a partir da LDB, e na fase de racionalidade do projeto de educação de FHC, foi consolidada conforme se previa.²² Nesse período, se engendra uma poderosa crítica ao Estado regulador, que, na visão do projeto burguês, era motivador da crise por ser um Estado ineficiente e burocrático, devendo ser reformado. As críticas feitas a partir da concepção de “Reforma do Estado” teve como seu ideólogo o então ministro Bresser Pereira que disseminava a idéia da necessidade quase que inevitável de mudanças profundas. Tal processo, francamente

22 A discussão sobre EAD será aprofundada na 2º e 3º Seções, em que se fará menção à abertura desmensurada de EAD nos cursos de Serviço Social. Aqui basta referendar que a LDB foi um marco principal de sua legitimação como política formal nacional. Na fase de FHC, consolida-se um projeto de EAD que, no atual governo Lula, é francamente disseminado.

afinado com a ideologia da Terceira Via, traz como medidas recomendadas para a contra-reforma do Estado:

Ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma dos sistemas de Previdência/Seguridade Social e reforma do mercado de trabalho. (JÚNIOR, SGUISSARDI, 2000, p. 82).

Esse novo pensamento hegemônico resultou numa veemente crítica ao Estado regulador, a qual pressupõe a defesa do Estado liberal. Destarte, a reordenação que se engendrou levou ao desmonte das políticas sociais, à desregulamentação dos mercados, à abertura da economia nacional e à privatização dos serviços públicos.

Estas orientações nortearam os rumos das políticas educacionais dos últimos anos. Tal projeto defende a garantia do ensino num contexto em que se refuncionaliza o liberalismo amparado pela lógica da individualização das responsabilidades sociais. Assim, é necessário compreender que este projeto de ensino está amparado por princípios que guiam os objetivos dos países hegemônicos na condução de seu fortalecimento por um projeto de sociedade, sendo muito bem recebidos por vários governos dos países latino-americanos. No caso do Brasil, as estratégias propostas pelo Consenso de Washington culminaram na “Reforma do Aparelho do Estado”. Para legitimar a referida “reforma”, em 1995 na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) junto com Bresser Pereira, do Ministério da Administração

Federal e da Reforma do Estado (MARE), foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Tal proposta foi fundamentada pelo jogo ideológico que indicava a ineficiência do Estado em gerir as ações públicas, sendo apresentado como oneroso. Nesta direção, o modelo de Estado Liberal a ser adotado no governo FHC no período de 1994 a 1998,

[...] partiu do pressuposto de que o 'Estado' corresponde à aparelhagem estatal, composta por um núcleo burocrático (setor exclusivo do Estado em sentido estrito) e por um setor não-exclusivo de serviços sociais e de obras de infra-estrutura. Sobre este último, o Aparelho de Estado reformado deveria deixar de intervir diretamente, passando a ter papel regulatório. No modelo implementado, a sociedade civil - espaço estrutural, de acordo com a visão liberal de Estado [...] - corresponde à esfera 'social' (o terceiro setor), parceira do Estado na execução de seus serviços sociais. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 178).

Este documento defende a tese da crise do Estado e traz como contra-proposta ao Estado regulador a desregulamentação do mercado, redução do investimento dos fundos públicos para a área social e abertura para “ajuda mútua”, tendo na sociedade civil uma forte “parceira” para tal fim. Desta forma, se abre espaço para que a iniciativa privada administre serviços até então considerados direitos, desresponsabilizando o Estado pela sua garantia.

Tendo por base a nova concepção administrativa gerencial, é

possível indagar sobre a real noção de direito, visto que este transpassa o campo do “cidadão consumidor”, ou seja, deve ser considerado público e universal. Tem-se então a máscara da “gestão eficiente” defendida pelo processo de “publicização” que traz um novo conceito de parceria formalizada na concepção de propriedade pública não-estatal. Em não sendo estatal, os direitos, como educação, passam a ser administrados pela esfera privada, a qual dita as regras da gestão dos serviços que passam a ser encarados como mercadorias.

A abertura para a atuação do mercado nos setores acima elencados dá espaço para o seu livre controle, indicando a direção dos serviços que deveriam ser geridos pelo Estado no exercício de suas atribuições e/ou responsabilidades. Nesta lógica, fica claro que apenas o ensino básico é da alçada exclusiva do Estado. No que se refere ao ensino superior, este pode ser conduzido pelo livre jogo do mercado que mantém a “propriedade deste setor”. Dessa forma, não é difícil prever os efeitos desastrosos para as políticas educacionais, em especial aquelas voltadas ao ensino superior, que se tornam massa de manobra do mercado. Sendo assim, o Estado passa a ser gerido não mais pela administração “burocrática”, como designavam os intelectuais burgueses, dentre eles Bresser Pereira, mas pela administração gerencial, que é entendida pela lógica da eficiência e não só desta, mas também pelas metas, pelo lucro, pela descaracterização do que vem a ser um direito social.

Este processo traz significativas mudanças nas bases organizacionais do ensino público reestruturando a universidade no

sentido de aproximá-la à lógica tecnicista²³ alterando sua função social.

Ao discutir a reestruturação da universidade Chauí (2001), traz as conseqüências da contra-reforma do Estado para a política universitária, especificando as mudanças ocorridas nas últimas décadas. Neste sentido, elenca o processo que leva à passagem da universidade da condição de instituição social para a de organização social. Primeiramente, cabe distinguir universidade como instituição social de universidade como organização social. Quando Chauí (2001) afirma que a universidade é uma instituição social específica que esta está inserida num movimento maior da sociedade que expressa os valores societários vigentes. Por conseguinte, a universidade expressa os interesses e contradições de classe. Assim como outras instituições ela deve possuir um sentido sócio-político com suas regras de regulação e ação na sociedade. Suas decisões devem ser discutidas e deliberadas entre a comunidade universitária, o que pressupõe a organização democrática das funções que exerce. Neste sentido, a universidade como instituição social aspira à universalidade. Isso significa que “a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa.”

23 Segundo Chauí (2001), a lógica tecnicista pode ser explicada a partir do movimento do capital que tem como particularidade transformar tudo ao seu redor em seu objeto, convertendo as coisas em mercadorias a fim de engendrar um sistema universal de equivalentes – este sistema universal de equivalentes é próprio de uma formação social baseada na troca de equivalentes. Dessa forma, a prática da administração parte do pressuposto de que toda dimensão da realidade é equivalente a qualquer outra e que os princípios são os mesmos para todas as manifestações sociais. Da mesma forma se comporta a política direcionada para a universidade que transporta as mesmas regras da administração para o âmbito universitário como se este fosse desprovido de especificidades e aspectos sócio-políticos que requerem uma forma de gestão distinta daquelas desenvolvidas nas empresas. Segundo Chauí (2001, p 186), “é isso que se costuma batizar de 'tecnocracia', isto é, aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados.”

(CHAUÍ, 2001, p. 187). Como instituição social a universidade se percebe inserida na divisão sócio-política buscando definir uma universalidade que lhe permita responder as contradições impostas pela divisão. Esta percepção exige que esta instituição se reconheça como espaço de confronto e disputa por projetos societários e profissionais que incitem a compreensão da sociedade e seus determinantes sócio-históricos.

Ao contrário desta perspectiva, nas últimas décadas a universidade vem ignorando seus referenciais de democracia²⁴ e

24 No decorrer do trabalho se fará menção aos referenciais democráticos atrelados ao projeto de universidade construído pelos trabalhadores. Neste sentido, a visão atribuída à **democracia** terá como fundamento o debate realizado por Netto (1990), nos seus escritos sobre democracia e transição socialista. Para o autor, o desenvolvimento do capitalismo cria as condições para o surgimento da moderna democracia política, fundada na generalização do reconhecimento social da igualdade jurídico-formal, a qual incorpora segmentos sociais em espaços de intervenção política. No entanto, problematiza os limites desta democracia, estabelecidos pela estrutura econômica, a qual impõe à democracia um limite absoluto; por isso, ela “só se generaliza e universaliza enquanto não desborda para um ordenamento político que requeira uma organização societária fundada na igualdade social real [...]” (NETTO, 1990, p. 76). Dessa forma, a democracia, vinculada à estrutura econômica, está pautada em moldes restritivos, uma vez que esta se expande até onde não ameasse o modo de produção vigente. Destarte, o autor traz para o debate o papel da democracia no movimento revolucionário socialista, tendo em vista as contradições que se colocam na realidade social. Para facilitar esta discussão, o autor traz o valor da democracia na perspectiva teórico-ideológica e política derivada de Marx. Conforme esta perspectiva, a possibilidade de superação do capitalismo está ligada à possibilidade de “consolidar a universalização do ordenamento democrático, para transformá-lo qualitativamente através de rupturas ao longo de um processo onde ele será, rigorosamente, superado.” (NETTO, 1990, p. 80). Tal valorização faz parte de um processo histórico de conquista social, o qual transcende os horizontes de classes, uma vez que está inscrito num processo mundial de criação do mundo social pelo homem genérico. Com isso, entende-se que “as exigências democráticas inerentes ao pensamento socialista revolucionário assentam, concretamente, na sua funcionalidade no interior do processo revolucionário.” (NETTO, 1990, p. 81). No tocante à funcionalidade das exigências democráticas, intrínsecas ao pensamento socialista revolucionário, o autor evidencia que “a funcionalidade das exigências democráticas é estrutural, o que as converte num componente nuclear da estratégia do movimento socialista revolucionário. [...] O pensamento socialista revolucionário, assim, valoriza as exigências democráticas assumindo-as como inseridas na dinâmica do processo revolucionário; vale dizer: valoriza-as exatamente quando rompe com a hipostasia da democracia.” (NETTO, 1990, p. 85).

autonomia. Ao contrário, funciona como organização social que possui as regras de gestão das empresas privadas. Neste sentido, transporta os princípios da administração de empresas para a sua gestão o que afirma a lógica tecnicista. Nesta direção, ela opera com os mesmos princípios da administração de uma empresa. Sua instrumentalidade está referendada “ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular.” (CHAUÍ, 2001, p.187). Dessa forma, é possível afirmar que tendo como pressuposto agir conforme as regras administrativas a universidade

Assim, no pensamento socialista revolucionário, a democracia tem um valor instrumental estratégico, que no seio da luta de classes, antecipa um modelo de vida genérico no desenvolvimento do processo revolucionário, o qual através de rupturas sucessivas dará condições de desenvolvimento de uma prática política organizada e direcionada pela teoria social que tenderá a permear todos os espaços da vida social. Fica claro que a democracia está ligada a um processo revolucionário que a pressupõe como um componente estratégico ligado ao processo de luta dos homens na construção de uma nova ordem societária. Na perspectiva de construção de uma nova ordem societária a democracia passa do terreno dos limites restritivos, caracterizado pela democracia burguesa, para o terreno da possibilidade de consagrar uma sociabilidade humana nos moldes democráticos emancipatórios. Dessa forma, mesmo estando nos marcos do ordenamento capitalista é preciso promover a generalização e universalização dos institutos cívicos com a ampliação do seu conteúdo, buscando construir uma democracia política com rebatimentos econômicos e sociais que engendre uma democracia de massas. Nesta direção, a redefinição da democracia no ordenamento capitalista possibilita a participação social das massas nos vários espaços de sociabilidade, permitindo a expansão da participação e organização da população. Por mais que não supere a propriedade privada esta redefinição da democracia “politiza sem rebuços o movimento social, com isto, desautoriza e desacredita os monopólios de poder.” (NETTO, 1990, p. 127). A apreensão da democracia pelas massas cria três requisitos que fazem parte da transição socialista na sociedade: “abre a via para a democratização da sociedade e do Estado; introduz o proletariado e seus aliados estratégicos nas atividades de gestão social e instaura uma dinâmica societária que permite vincular o 'mundo do trabalho' ao 'mundo da cultura'.” (NETTO, 1990, p. 127). Destarte, a redefinição da democracia permite que as massas dêem um conteúdo de classe à ela, objetivando restabelecer uma democracia que parta das massas e que contribua com a expansão do processo revolucionário socialista. Sendo assim, tal redefinição prática da democracia “resulta do direcionamento consciente das lutas de classes – implicando, pois, necessariamente, projetos políticos mediatizados por partidos de orientação proletária.” (NETTO, 1990, p. 127).

não está referida a ações articuladas as idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes [...]. (CHAUÍ, 2001, p.187).

A nova condição da universidade traz em seus moldes a adaptação ao mundo do mercado. Assim, esta instituição opera trazendo como princípio e meio de sua ação a formação de quadros para o mercado. Ela age com números, critérios de produção e sua finalidade passa a ser seu próprio umbigo, caracterizando uma gestão desconecta da realidade dos sujeitos que fazem parte deste espaço. Nesta perspectiva, sua “função social” passa pela gestão eficiente de pessoas, pela responsabilidade de formar cidadãos consumidores. Opera com as mesmas regras e padrões de avaliação do mercado pautando a relação custo X benefício, quantidade X qualidade, velocidade da produção, eficiência na distribuição das tarefas, etc...

A passagem da condição da universidade como instituição social para universidade como organização social pode ser explicada a partir de sua conexão com as determinações sócio-históricas do movimento do capital, uma vez que, por ser uma instituição social não foge às mudanças ocorridas no seio da sociedade de classes. Chauí (2001), evidencia como foi possível passar da definição de universidade

como instituição social para universidade como organização social. Segundo autora esta passagem está associada a forma atual do capitalismo a qual é caracterizada pela fragmentação de todas as esferas da vida social. Nesse sentido, a sociedade aparece como um espaço fragmentado com organizações particulares definidas por estratégias e programas particulares que competem entre si.

Esta passagem se deu em três etapas sucessivas que acompanharam as mudanças do capital. Na primeira etapa se tornou universidade funcional, após, universidade de resultados, e por último, universidade operacional. No Brasil, a delimitação temporal destas etapas correspondeu, sucessivamente, ao milagre econômico na década de 1970, ao processo conservador de abertura política de 1980 e ao neoliberalismo de 1990. (CHAUÍ, 2001). A etapa que impôs a condição funcional à universidade nos anos 1970

[...] foi um prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Donde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. (CHAUÍ, 2001, p. 189).

Esta etapa trouxe para a universidade o objetivo precípua de formação rápida de profissionais. Sendo assim, estava voltada

diretamente para as necessidades da fase designada como milagre econômico, a qual requereu uma gama de profissionais que trabalhassem para tal finalidade.

A universidade de resultados da década de 1980 foi gestada pela etapa anterior com algumas novidades segundo os seguintes aspectos::

Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo, a introdução da idéia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Esta forma de universidade estava associada à utilidade vinculada ao mercado de trabalho. Suas pesquisas se justificavam pela finalidade imediata de atender aos interesses das empresas tendo como finalidade os resultados alcançados junto a estas.

No que concerne a universidade operacional da década de 1990 Chauí (2001, p. 190), destaca que esta difere das formas anteriores uma vez que ela “está voltada para si mesma como estrutura de gestão e arbitragem de contratos.” Nesta acepção, a nova forma dada à universidade a especifica como uma organização que está gerida por critérios alheios a sua realidade. Esta se torna uma organização que absorve a lógica de funcionamento das grandes empresas, sendo regida

por contratos de gestão, cálculos burocráticos, critérios de flexibilização e produtividade, etc... Esta forma de universidade está voltada para si mesma, incentivando a concorrência e a fragmentação, sendo definida por normas e padrões que levam à fragmentação dos seus espaços e prendem os sujeitos a um mundo vazio de percepção histórica da realidade. Destarte, se torna um espaço vazio de senso crítico que leva à desesperadora corrida pela produção caracterizada pelo “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Tais mudanças podem ser identificadas nas bases da pedagogia educacional, na qual se reacendem as bases econômico-pedagógicas tendo como pressuposto o neo-produtivismo. Conforme Saviani (2007), com a crise da sociedade capitalista já nas décadas de 1970 nos países centrais, a economia mostra frações de recessão e colapso. Para se manter como sistema vigente, subsume o trabalhador a uma nova forma de organizar a produção. Do modelo fordista passa-se ao modelo toyotista, que altera significativamente a organização do processo produtivo. A reestruturação elencada, segundo o autor, “apóia-se em “tecnologia leve, e base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado [...]” (SAVIANI, 2007, p. 427). Requer, com isso, trabalhadores instáveis que estejam disponíveis aos fluxos do mercado e que estejam facilmente disponíveis para as demandas do capital. Junto a estas exigências, a instituição educacional tem o papel preponderante para formar trabalhadores aptos às novas flutuações do mercado.

Neste sentido, o autor salienta que, diante das novas condições postas aos trabalhadores, a educação escolar tem o papel de atender às exigências do processo produtivo quando se requer a flexibilização das relações sociais, o preparo polivalente apoiado em conceitos gerais. Dessa forma, relata que se mantém a idéia de que o ensino deve contribuir com o processo econômico-produtivo, conforme pregava a teoria do capital humano. A lógica neo-produtivista dá margem para que o ensino se molde aos critérios do mercado com interesses muito bem delimitados pelos gestores do capital.

Cabe salientar que foi no governo FHC que se construiu o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁵ ancorado na mesma lógica da LDB. Através do texto de 20/08/97 elabora-se a proposta para o documento: Roteiro e Metas para Orientar o Debate Sobre o Plano Nacional de Educação. Para Saviani (2004), tal texto traz um roteiro para orientar o referido debate. Faz menção ao Plano Decenal de Educação Para Todos apresentando as propostas para o Plano Nacional de Educação. No que concerne ao ensino superior faz-se, claramente distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa,

25 Cabe elencar que o processo de construção do Plano Nacional de Educação foi caracterizado pela disputa de projetos educacionais que circunscreveram propostas advindas também dos movimentos sociais organizados. O IIº Congresso Nacional de Educação caminhou nessa direção. Dele resultou o documento **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Assim, segundo Saviani (2004, p. 132), “elaborado pela Comissão Organizadora do IIº Congresso Nacional de Educação (II CONED), este documento sistematiza, da forma mais fiel possível, os resultados das discussões realizadas nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados (I CONED, Seminários Temáticos Nacionais e Locais, Debates etc.) em todo o país, constituindo-se o II CONED na síntese do esforço coletivo de construção do Plano Nacional de Educação, viabilizado nas discussões das mesas-redondas, Conferências, apresentação de trabalhos e comunicações e, principalmente, nas Plenárias Temáticas e na Plenária Final.”

trazendo o discurso da necessidade de ampliação do ensino superior.

Conforme o autor:

Vê-se, assim, que a política de ensino superior que se está procurando implementar baseia-se na dualidade entre 'universidade de pesquisa' constituída por poucos centros de excelência mantidos diretamente ou fortemente subsidiados com recursos públicos; e 'universidades de ensino', constituídas por uma ampla e diversificada gama de instituições públicas, semi-públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, as quais absorveriam a grande maioria do alunado. (SAVIANI, 2004, p. 83).

Este Plano permite visualizar que o ensino está associado a uma lógica racional na qual o financiamento público é realizado de forma cada vez mais restrita para as universidades de ensino que se transformarão em grandes escolões os quais não necessitam de verbas adicionais. A versão preliminar do Plano que surge em dezembro de 1997, como também a versão final encaminhada ao Congresso em 12 de fevereiro de 1998, asseguram um fundo para a manutenção do ensino superior. Contudo, não se estabelece de onde virão estes fundos. Afinado com estes objetivos de contenção financeira, o “[...] MEC concordou em incluir na Emenda Constitucional sobre autonomia das universidades essa sub-vinculação de seu orçamento para esse fim, tendo encontrado, porém, resistência da área econômica do governo.” (SAVIANI, 2004, p. 88). Todavia, não se tem claro como se constituirá esse fundo, já que a Emenda Constitucional (EC) nº 14 aponta que a União é obrigada a

aplicar 30 % dos recursos vinculados à educação fundamental. Isto já significaria 105% do orçamento do MEC com os 75% do orçamento previstos para o novo fundo. Além disso, o MEC tem a responsabilidade de financiar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (SAVIANI, 2004). Com isso, se indaga: de onde virão os recursos para o fundo de manutenção do ensino?

O que se pode observar é que, com a proposta de autonomia universitária este fundo poderia ser buscado em outras fontes, dentre elas as fundações²⁶. A questão da autonomia que resulta de uma série de

26 As fundações ditas de apoio foram instaladas nas universidades a partir da década de 1980 e durante toda a década de 1990, principalmente no governo FHC. (ANDES, 2006). A Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994 vem a dispor “sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio [...]” Já o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004 regulamenta a referida Lei trazendo aspectos que elucidam procedimentos para a realização desta relação. Usando como argumento a necessidade de se ter outras fontes de recursos foi possível a criação de diversas fundações que significaram a privatização das universidades públicas por dentro. Neste sentido, por mais que se diga que as universidades são públicas a lógica que rege a atuação das fundações de apoio no seu interior está francamente ligada ao caráter privatizante, uma vez que estas realizam negócios super-lucrativos com a venda de projetos, cursos pagos e outros serviços. Neste sentido, as fundações trazem consigo prejuízos ao ensino superior público utilizando os recursos deste setor para finalidades privadas, o que vem ferir a Constituição Federal de 1988. Nesta direção, o ANDES (2006, p.1), afirma que estas fundações “agredem frontalmente o caráter público da universidade, desvirtuando as suas atividades-fim: de ensino, pesquisa e extensão, que passam a ser dirigidas cada vez mais pelas necessidades do chamado mercado do que pela lógica da produção de saber e do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural.” Os casos concretos revelam que as fundações trazem diversas irregularidades na sua forma de atuar dentro das universidades públicas, o que caracteriza a ilegalidade destas instituições. Algumas destas irregularidades são apresentadas pelo ANDES (2006):

- a maioria das fundações privadas ditas de apoio, na realidade, são organizações empresariais voltadas para o mercado e instituídas com a finalidade de obter ganhos significativos para seus participantes, em particular os coordenadores dos projetos;
- essas fundações privadas, apropriam-se da respeitabilidade social da universidade em que estão inseridas para ganhar dinheiro, sem trazer benefícios às instituições que as sedia;
- as verbas que ingressam em tais fundações, como remuneração por serviços de consultoria, projetos e cursos, têm na maior parte dos casos, origem pública;
- os cursos pagos tornaram-se uma “indústria” com anúncios na TV, nos jornais, folhetos, cartazes, etc... A prioridade dada a esses cursos tem induzido modificações na graduação e pós-graduação gratuitos afetando grades curriculares, programas de disciplinas e o objetos

decretos, portarias e normas

altera radicalmente a relação entre as universidades e o poder público, as mudanças referir-se-iam, por um lado, à efetiva autonomia de gestão financeira e ao financiamento, com a garantia de orçamento global, e por outro, à eliminação de amarras burocráticas, associada a novas formas de controle público; o financiamento das universidades deveria vir a ser feito mediante indicadores de desempenho. (SILVA; SGUISSARDI, 2000, p. 92).

Assim, observa-se que a autonomia elucidada pela lógica trazida pela contra-reforma universitária se resume ao gerenciamento empresarial da universidade, a qual traz critérios de flexibilização para legitimar a captação de recursos de outras fontes. Ao contrário dessa perspectiva, o significado de autonomia defendido pelo movimento docente, estudantil e de trabalhadores técnico-administrativos difere do significado atribuído pelos intelectuais burgueses. Autonomia num

de pesquisas em favor de temas de interesse do mercado;

- as atividades desenvolvidas por docentes nessas fundações não estão sob controle das reitorias e da comunidade universitária;
- as fundações privadas de apoio freqüentemente administram verbas públicas e cobram por esse serviço.

Estes aspectos revelam que, ao contrário do discursos que envolviam a legitimação destas instituições, as fundações de apoio tem como objetivo principal fazer do espaço público seu espaço de excelência para lançar ao mercado os recursos públicos atendendo aos interesses do setor privado. Tendo em vista a ameaça que as fundações trazem ao ensino público de qualidade são engendradas diversas lutas contra estas instituições. Estas lutas se fazem presentes no cotidiano do ANDES e outros movimentos e/ou organizações políticas que se colocam contra as fundações ditas de apoio. São lutas que se traduzem em denúncias aos órgãos oficiais responsáveis pela fiscalização- dentre eles o Tribunal de Contas da União (TCU) -, eventos, manifestações e movimentos que elucidam os problemas advindos com as fundações. Com isso, as lutas engendradas pelo corpo social que defende o projeto de universidade socialmente referenciada traz formulações e propostas para a construção de uma universidade pública e de qualidade que contraponha a sua privatização interna.

sentido amplo significa a liberdade para a gestão da instituição universitária conforme às necessidades de sua realidade. O projeto de universidade elencado pelo movimento docente revela que esta autonomia deve ser didático-científica, administrativa e de gestão financeira o que requer que a instituição universitária elabore e crie, conforme suas condições particulares, suas regras democraticamente, a fim de garantir seu princípio de ação e auto-regulação na sociedade. Para o movimento docente aglutinado no ANDES a autonomia universitária deve se dar na gestão de seus recursos e no “dimensionamento de sua produção, na composição das instâncias de execução e de deliberação, bem como na escolha de direção e representação, está indissociavelmente vinculada ao exercício pleno da democracia.” A autonomia também se expressa “pela garantia de uma independência da universidade em relação às entidades mantenedoras, seja qual for a sua figura jurídica.” (ANDES, 2003, p.30). Esta concepção de autonomia universitária difere drasticamente daquela defendida pelos mentores do capital. No entanto, é a autonomia gerida pelos mentores do capital que se faz presente no projeto universitário hegemônico.

Destarte, observa-se que a contra-reforma operacionalizada no governo FHC, de cunho francamente neoliberal, na medida em que desresponsabiliza o Estado em financiar o ensino público e garantir o acesso ao ensino de qualidade, serve aos interesses de acumulação do capital que tem na contra-reforma universitária grande espaço para a circulação de mercadorias, bem como, espaço para que o fundo público seja direcionado às empresas privadas que, por sua vez, consolidam o

projeto privatista de ensino superior. Ver-se-á a seguir a continuidade deste projeto de ensino operacionalizado pelo governo Lula.

2.5.2 Repercussões da contra-reforma do Estado para o ensino superior na década de 2000

A contra-reforma universitária construída no decorrer das últimas décadas continuou a ser implementada no governo Lula, que vigora de 2003 até o presente ano (2009), mantendo o padrão dependente de ensino. Ao contrário do que se esperava, o governo Lula deu continuidade à contra-reforma iniciada nos governos anteriores, incluindo ao corolário que compunha as mudanças até então os seguintes aspectos delimitados por Leher (2004, p. 78):

- é preciso diversificar as fontes de financiamento e aumentar a eficiência dessas instituições, adotando o ensino a distância;
- a universidade deverá captar recursos no mercado, mas, para isso, é preciso promover mudanças institucionais importantes capazes de remover obstáculos impostos pela regulamentação estatal;
- é preciso fortalecer as atividades de P&D e a prestação de serviços em geral, bem como promover mudanças curriculares para que a universidade se torne compatível com o mercado; e
- é urgente o estabelecimento de parcerias público-privadas para que o Estado possa contratar 'serviços' de entes privados de atividades delegadas, pela Constituição e outras normas jurídicas, ao Estado. Essas parcerias justificam-se conforme o governo Lula da Silva, não apenas

porque o Estado carece de recursos também na área social, mas porque é notório que o setor privado utiliza os recursos com muito maior eficiência.

Estas propostas, levadas a cabo no governo Lula, indicam a continuidade não apenas da contra-reforma universitária, mas a permanência da concepção de Estado advinda com a contra-reforma do Estado introduzida de fato no governo FHC. Ao se definir a “publicização” dos serviços, se tem uma nova dimensão do atendimento de serviços sociais a serem efetivados pelo setor privado, tendo em vista que este passa a ofertar serviços de relevância pública. Tal visão norteou as “reformas” engendradas no governo Lula. O trajeto percorrido para sua implementação inicia-se no seu primeiro governo no qual Lula nomeia Cristóvão Buarque para Ministro da Educação através do Observatório Internacional das Reformas Universitárias. O ministro põe em movimento o argumento da necessidade de ampliação do ensino superior que deveria estar em consonância com as metas estabelecidas no PNE.

No entanto, não se explicita como a oferta maciça de vagas no ensino superior seria operacionalizada, bem como, quem as ofertaria. Outro aspecto da política engendada neste período diz respeito ao discurso das TICs reduzidas ao EAD e a massificação²⁷ do ensino

27 Por massificação entende-se a ampliação da oferta de vagas no ensino superior público sem a garantia de qualidade. Ao contrário desta lógica, a expansão de estudantes no ensino superior público requer, para além do simples acesso, a garantia de assistência estudantil, de contratação de professores e técnicos-administrativos com condições dignas de trabalho, bem como a garantia de infra-estrutura suficiente. A ampliação do ensino superior público atualmente está em desconcordância com esta lógica, uma vez que amplia

superior sem a devida qualidade. Conforme Lima (2007), essa proposta deu margem para a reformulação do ensino superior no decorrer do referido governo. O que se deve observar neste processo são os nexos que permitem analisar as propostas para a expansão dos objetivos privatistas no ensino superior público. Quando se traz como argumento a necessidade de crescimento do número de vagas no ensino superior mediante a sua abertura verifica-se que com elas vem a proposta de EAD que garantiria a massificação dessa oferta ancorada na lógica privatista.

Esse emaranhado de estratégias privatistas segue nas políticas propostas para o ensino no governo Lula, que estipula uma política educacional francamente neoliberal com a abertura do crédito educativo garantindo a expansão do ensino privado, incentivando as universidades corporativas, abrindo mercados para as empresas internacionais na oferta de pacotes tecnológicos que consolidariam mais adiante a política de EAD no Brasil. Tais aspectos que nortearam a contra-reforma do ensino superior foram aprofundados em 2004, tendo como novo Ministro da Educação Tarso Genro e como Secretário Executivo Fernando Haddad. (LIMA, 2007). De acordo com a autora,

significativamente o acesso, mas não garante a qualidade do ensino. Dessa maneira, a massificação tem como pressuposto a idéia de elitização. Nesta direção, entende-se que “se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das ‘massas’ na universidade não houve crescimento proporcional da infra-estrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a idéia de que para a ‘massa’ qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade.” (CHAUÍ, 2001, p. 51). Neste sentido, a intensa entrada de estudantes advindos dos segmentos pauperizados da classe trabalhadora na universidade pública não significa por si só a democratização do ensino, mas a mudança de estratégia na política educacional que vem a atender os interesses das classes dominantes.

No dia 6 de fevereiro de 2004, Tarso Genro instalou o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES), com o objetivo de elaborar um pré-projeto de reformulação da Universidade.

O GERES foi presidido por Fernando Haddad e composto por Maria Eunice Araújo (assessora especial do ministro), Jairo Jorge da Silva (chefe de gabinete do MEC), Ricardo Henriques (Secretário Extraordinário Nacional de Erradicação do Analfabetismo), Nelson Maculam (Secretário de Educação Superior, Ronaldo Mota (Secretário Executivo do CNE), Jorge Almeida Guimarães (Presidente da CAPES), Benício Schmidt (Coordenador Geral de Cooperação Internacional da CAPES) e Antônio Ibañez Ruiz (Secretário da Educação Média e Tecnológica). (LIMA, 2007, p.166).

Segundo a autora, esse grupo propôs a elaboração da Lei Orgânica da Educação Superior, que requeria a diversificação do sistema como estratégia para garantir o acesso ao ensino, bem como para diversificar o seu financiamento. As propostas reforçavam as orientações do BM enaltecendo a flexibilização dos currículos de graduação a partir de um ciclo inicial de 2 anos, que seriam os estudos universitários gerais. Tais orientações também propuseram uma estreita vinculação entre o público e o privado que resultou na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual instituiu o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), advindo da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Em seu art.1º, o PROUNI destaca que o programa sob a gestão do MEC está

destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais de 50%

(cinquenta por cento) ou 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Ao estabelecer estas normativas, fica claro que o objetivo de beneficiar o ensino público fica em último plano. Quando o decreto garante tanto às instituições sem fins lucrativos quanto às com fins lucrativos verbas públicas, estabelece uma indiferenciação entre ambas. A concepção de “educação” como serviço torna-se banal, pois incorpora-se à lógica do privado porém público²⁸. Não se levou em conta que, ao se abrir espaço para a oferta de ensino àquelas entidades claramente vinculadas aos interesses do mercado, se tem a concepção de que estas “empresas” devem ofertar um serviço aos estudantes cotistas os quais, por sua vez, terão acesso à mera vaga. Isto não garante o acesso à educação numa concepção ampla de ensino compreendida a partir não só do acesso, mas também da garantia de materiais didáticos, alimentação, transporte, moradia, ou seja, aquelas condições imprescindíveis para a manutenção dos estudantes neste espaço.

Assim, por mais que se tenha acesso ao espaço universitário, o

28 Esta lógica se refere a ideologia propugnada nas últimas décadas que deu margem à contra-reforma do Estado e enaltece a oferta de serviços públicos por organizações privadas. Na década de 1990 Rubens César Fernandes disseminava em seu livro **Privado Porém Público**: o terceiro setor na América Latina, a idéia de que existem esferas de atuação na sociedade. Uma esfera seria a de atuação do Estado onde os agentes são públicos assim como seus interesses. A outra esfera é designada como privada, e por isso seus agentes são privados assim como seus interesses. O autor elenca uma outra esfera que identifica como uma simbiose dos dois setores acima elencados, onde as iniciativas são privadas, mas a finalidade é pública, ofertando serviços em que a sociedade deve ter acesso livre. As idéias propagadas por Fernandes (1994) veio a legitimar a iniciativa de privatização dos serviços públicos como educação, saúde, entre outros.

PROUNI prioriza os interesses empresariais sobre os interesses dos estudantes que, ao terem acesso a tais vagas, podem, pelos percalços apresentados, não terem condições de continuar no espaço universitário e nem sequer concluir os cursos. No entanto, as entidades de ensino que garantirem as vagas serão isentas de impostos, como Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social Para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição Para o Programa de Integração Social. Isso revela a face dos impostos regressivos que, ao invés de beneficiarem os setores mais pauperizados garantem lucros aos setores mercantis que não estão condicionados à oferta de vagas pautadas na qualidade e ancoradas no ensino, pesquisa e extensão.

Além dessa desastrosa lei, em 2004 foi aprovada a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973, de 02/12/2004), que permitiu a utilização do corpo docente e da estrutura física de universidades e outras instituições públicas por empresas privadas, por meio de convênios, para a geração de produtos e processos inovadores (ANDES, 2007). A citada lei representou uma clara vinculação da pesquisa universitária aos interesses privados de grandes empresas em detrimento dos interesses sociais a que deveria se vincular. Nessa direção, a lógica de reformulação do ensino superior, segundo Lima (2007), amplia o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que garante o lucro de instituições privadas, renegocia as dívidas das instituições inadimplentes e aumenta a isenção de impostos dos privatistas.

Todo esse processo resulta, em dezembro de 2004, na divulgação pelo MEC da primeira versão do Ante-projeto de Lei de

Reforma da Educação Superior. Tal projeto significou uma sistematização de todas as leis, decretos e medidas provisórias encaminhadas ao longo dos 2 primeiros anos do governo Lula. O referido projeto destaca alguns pontos caracterizados pelos moldes das políticas desenvolvidas no decorrer das últimas décadas, dentre eles: o desmantelamento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; diversificação das instituições de ensino caracterizadas pelas universidades, centros universitários e faculdades; flexibilização da graduação através das propostas de estudos de formação geral e formação profissional; assistência estudantil de cunho assistencialista; redução do financiamento do ensino superior público; uma nova concepção de autonomia universitária; retomada do conceito de público não estatal; estabelecimento da parceria público-privado e regulamentação das fundações.

O referido ante-projeto tem forte cunho privatista e intensifica o desmantelamento da qualidade do ensino superior público. Nesse curso, cria-se o novo Projeto de Lei (PL) de Reforma do Ensino Superior sob o nº 7.200/06 (4º versão do projeto de “reforma” universitária) que foi apensado ao PL nº 4.212/04. Este projeto traz várias modificações em comparação aos projetos anteriores no sentido de intensificar os ataques ao ensino superior público.

Em análise do referido Projeto de Reforma Universitária por meio do Documento **Análise do Projeto de Lei n 7.200/2006 A Educação Superior em Perigo**, o ANDES (2009) traz subsídios importantes para se compreender a essência do projeto. Segundo o sindicato, num contexto de constantes mobilizações dos docentes e

estudantes do ensino público e das lutas encampadas nas últimas décadas contra a “reforma” que resultaram nos cinco Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), assim como, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o projeto de “Reforma Universitária” segue conforme as dinâmicas engendradas internacionalmente pelo grande capital. As faces cada vez mais perversas da reestruturação do ensino superior estão expressas e aprofundadas no PL 7.2000, que, em seus vários artigos e parágrafos, como no § 2º do art. 8º, garante a expansão de verbas ao setor privado de ensino, as quais foram amplamente garantidas pelo PROUNI, ampliação de créditos tipo FIES e outros acessos adicionais disponibilizados pelo setor público.

Observa-se também que o referido PL mantém a excessiva diferenciação do ensino superior em universidades, universidades tecnológicas, faculdades, centros universitários e centros tecnológicos que se contrapõem ao padrão defendido pelo movimento de defesa do ensino superior baseado no conceito de padrão unitário de qualidade. A vinculação com o setor mercantil se faz presente no PL, que, em seu art. 6º, inciso IV, traz a articulação da pós-graduação stricto sensu com demandas industriais e do comércio exterior se sobrepondo aos interesses tanto dos trabalhadores quanto da nação brasileira. Ao contrário, a tendência é que a “reforma” trace laços mais estreitos com o setores mercantis.

A responsabilização do Estado perante seus deveres de oferta de ensino público também sofre alterações, uma vez que o art. 7º minimiza a função do Estado frente aos seus compromissos com a educação, ao apresentar “uma espécie inaceitável de equiparação conceitual entre

duas categorias como mantenedoras de instituição de ensino superior: (1) o Poder Público e (2) um conjunto de outras personalidades jurídicas, incluindo a pessoa física. (ANDES, 2009, p. 5), ou seja, na direção da concepção da ideologia da Terceira Via, debatida em item anterior, que traz a defesa de uma harmonia social em que todos devem contribuir para o desenvolvimento social. Nesta acepção, sendo todos responsáveis, cabe ao indivíduo aceitar sua responsabilidade dentro da divisão neoliberal de funções a serem desempenhadas em busca da paz social.

A função social da universidade através do PL também perde seu vínculo original enaltecido pela CF/88. O parâmetro para a designação do que vem a ser esta função social está atrelada à liberdade de ensino da iniciativa privada. A esse respeito:

Pode-se inferir que se trata do discurso da responsabilidade social (também no sentido empresarial), o que, associado ao estímulo à inserção internacional das atividades acadêmicas, visando ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e intercâmbio de docentes e estudantes com instituições estrangeiras conforme citação do inciso XI, do referido PL.(ANDES, 2009, p. 6).

Outras emendas se agregaram aos referidos artigos a fim de extinguir a democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico. A compreensão sobre esta indicação retrata dois pólos que tendem a se complementar, por um lado, se tem o claro desmonte do ensino; por outro, uma pretensa necessidade de se extirpar do espaço

acadêmico, que está ancorado na disputa por projetos de universidade, a democracia interna, expressão de conquistas advindas da luta dos profissionais do ensino junto à sociedade. Uma vez que se garante uma anti-democracia através de meios legais (diga-se de passagem burgueses), se tem abertura para que, de forma autoritária, se implante com mais facilidade os projetos elencados pelos governos neoliberais.

Outro ponto destacado pelo ANDES (2009) como um dos mais preocupantes trata-se do EAD, que abriu a possibilidade de oferta a todos os cursos superiores atribuindo-lhes status semelhante ao ensino presencial. Mais um aspecto a ser analisado são os critérios de avaliação adotados pela CAPES mediante o art. 6º do PL estabelecendo critérios de produtividade que fazem com que se perca a noção de produção de conhecimento. Neste contexto, o que se busca é a produção em massa sem a preocupação de se definir: a quem servirá esta produção. Assim, se estabelece, dentro do contexto educacional, os mesmos parâmetros empresariais que submetem a atuação docente ao ranqueamento, ao estímulo a docentes voluntários, bolsistas das agências de financiamento, levando os Programas à situação de precarização. (ANDES, 2009).

O referido PL vem modificar também artigos da LDB/96, por meio do art. 52,

[...]dispõe sobre questões que anteriormente apenas eram tratadas em regulamentação específica, tentando tornar as correspondentes disposições mais bem ancoradas na legislação. Modificações introduzidas no art. 44º da LDB, por exemplo, diminuiram a duração mínima dos

cursos de graduação para apenas 3 anos e a dos de educação profissional tecnológica para 2 anos, dispositivos que são de interesse exclusivo do setor privado. A modificação talvez mais perversa, introduzida nas últimas versões dessa reforma, diz respeito à tentativa de redefinir o que se entende por ensino, via transformações no art. 44º da LDB, restringindo-o apenas a cursos de graduação e a programas de pós-graduação stricto sensu. Cabe lembrar que o art. 206 da CF/88 determina a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, no entanto, caso passe a vigorar tal redefinição, abre-se a possibilidade de cobrança de taxas e mensalidades na oferta de qualquer outra ação educativa não caracterizada como ensino (a exemplo do que fez o Parecer CNE/CES nº 364/2002, aprovado no apagar das luzes do governo FHC. (ANDES, 2009, p. 7).

As propostas elencadas pelo PL 7200/2006²⁹ buscam introduzir nas universidades públicas grandes padrões de reestruturação que identificam a perversidade da lógica destrutiva do jogo dos interesses hegemônicos. Cabe destacar que o referido PL não foi aprovado devido a resistência política dos setores organizados, permanecendo em tramitação desde 2006.³⁰ No entanto, a contra-reforma universitária se dá em doses homeopáticas através de decretos, medidas provisórias, portarias, etc...

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

29 O PL 7200/2006 traz outras mudanças para o ensino superior que não se estenderá aqui, mas que fazem parte de um arcabouço de propostas que se vivencia atualmente nas universidades, como a resignificação da autonomia universitária, entre outras que fazem parte da contra-reforma do ensino superior.

30 Para mais informações sobre a tramitação do referido PL sugere-se consulta ao site: http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=327390

(IFETs) criados por meio do decreto nº 6.095/07 fazem parte desse rol de iniciativas advindas do processo de contra-reforma universitária. Tais institutos que substituíram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) afetarão o ensino superior, pois serão responsáveis pela formação de professores de Matemática, Física, Biologia, Química, entre outros profissionais, num curto espaço de tempo, ou seja, 2 anos, sem que se garanta um processo educativo ancorado nos atributos do ensino de graduação vinculado ao tripé ensino, pesquisa e extensão num período mínimo de 4 anos, conforme está colocado atualmente. Isso significa que, a fim de ampliar a formação de maneira aligeirada, tais Institutos servirão como “fábrica de profissionais” despejados nas fileiras do mercado de trabalho, em muitos casos despreparados para a vida profissional crítica e propulsora da reflexão de sua prática.

Em concomitância a estes projetos se tem a aprovação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - REUNI- que apesar da pressão do movimento estudantil e docente, foi aprovado de forma arbitrária na maioria das universidades brasileiras no ano de 2007. Cabe salientar que o processo de contra-reforma universitária não está sendo implementado sem a mobilização dos setores políticos organizados. Ao contrário, as medidas autoritárias que implementam o rol de políticas neoliberais são contrapostas pelos trabalhadores do ensino e movimentos sociais, que, nestes últimos anos, desempenham papel preponderante nas mobilizações nacionais contra as “reformas” neoliberais do governo Lula. Frente à expansão do projeto de universidade vinculado aos interesses hegemônicos se articulava, em 2007, o movimento dos trabalhadores na construção da luta contra a

“reforma” universitária que se dava gradativamente. O **Encontro Nacional Contra as Reforma Neoliberais**, realizado no dia 25 de março de 2007 em São Paulo, foi um momento importante para aglutinar forças dos setores políticos, permitindo organizar ações em defesa do projeto de universidade laico, público, de qualidade, socialmente referenciado e vinculado aos interesses da sociedade brasileira.³¹ No referido evento foi aprovado o **Fórum Nacional de Mobilização Contra as Reformas Neoliberais**. No campo do ensino superior avançou-se na construção da **Frente de Lutas Contra a**

31 O projeto de universidade hegemônico tem como contraposição o projeto de universidade advindo do movimento docente, de estudantes, trabalhadores técnico-administrativos e outros movimentos sociais organizados. No decurso da implementação da contra-reforma universitária foram realizados vários debates, eventos junto aos trabalhadores firmando uma proposta que contrapusesse o padrão universitário burocrático e privatista. Assim, desenvolve-se a proposta de universidade democrática, pautada no padrão unitário de qualidade e comprometida com os interesses da sociedade brasileira. O projeto de universidade construído de forma democrática pelo ANDES foi resultado de debates e ações políticas que evidenciavam a universidade como “importante patrimônio social”, a qual é caracterizada “pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade.” Para o Sindicato ela é “essencialmente, um elemento constitutivo de qualquer processo estratégico e de construção de uma identidade social, além de uma instituição social de interesse público, independente do regime jurídico a que se encontre submetida.” (ANDES, 2003, p. 15). Nesta direção, a função pública da universidade deve se efetivar pela sua capacidade social, cultural, intelectual e científica direcionada a atender os interesses sociais vinculados ao projeto de desenvolvimento social emancipatório, promovendo o conhecimento crítico e inovador que respeite a diversidade e o pluralismo. Com base nestes pressupostos, o projeto de universidade defendido pelo ANDES, junto a outros movimentos e organizações políticas, traz os seguintes aspectos, essenciais para se construir a política universitária: a universidade e a responsabilidade do Estado para com a educação; caracterização jurídica; autonomia universitária; financiamento da universidade. Tais aspectos devem estar ligados à necessidade de construção de um padrão único de qualidade que tenha como princípios o ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial; democratização interna e liberdade de organização; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e condições de trabalho. (ANDES, 2003). Para que se chegue aos objetivos traçados o projeto estabelece uma política de transição que “viabilize a continuidade da luta geral, a partir de realidades distintas e encaminhem, progressivamente, a unificação concreta das condições de trabalho e de qualidade do ensino e pesquisa.” (ANDES, 2003, p. 31).

Reforma Universitária. (ANDES, 2007).

A articulação deste espaço trouxe a organização de setores políticos que avançaram na mobilização dos trabalhadores a fim de discutirem a face perversa das “reformas” e proporem alternativas ao projeto burguês de universidade. Desta forma, as propostas elencadas no **Encontro Nacional Contra as Reformas Neoliberais** contribuíram para a aglutinação e mobilização dos setores organizados que defendem o ensino público, como no caso das mobilizações contra a aprovação do Decreto REUNI. Em várias universidades públicas do país foram realizados protestos, atos, ocupações de reitorias com o objetivo de barrar a aprovação do referido decreto. Por mais que tenha sido aprovado de forma arbitrária os debates com a comunidade acadêmica, as lutas e organização contra as “reformas” neoliberais prosseguem. Cabe salientar que o REUNI já é resultado da proposta advinda do PL 7200/2006, que resumia o ensino superior a uma formação aligeirada.

Nessa trajetória, o governo federal Lula da Silva, simultaneamente com o atual estágio de dominação capitalista, implementou muito bem as orientações da contra-reforma do ensino quando “[...] incorporou uma nova etapa desta ao seu programa de Aceleração do Crescimento-PAC, de cunho francamente neoliberal, sob a dominação de Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE.” (ANDES, 2007, p. 15). O Plano de Desenvolvimento da Educação trouxe algumas propostas que já estão sendo implementadas e que alteram as bases organizacionais do ensino superior. Uma das mudanças está ancorada no Decreto nº 6.096/REUNI. Ao analisar tal Decreto, percebe-se que este tem como principal objetivo a expansão das vagas

sob o pretexto de democratizar o ensino superior a grupos antes excluídos do sistema educacional. Desta forma, o referido Decreto tem clara ligação com os planos educacionais em contexto mundial, que requer o alargamento da expansão de vagas sem critérios de qualidade, visto que o objetivo é a massificação.

Segundo Lima (2007), as bases de fundamentação teórica e política do REUNI tem seu cerne na reformulação do ensino superior europeu denominado processo de Bolonha que tem seu início em 1999. A Declaração de Bolonha de 19 de junho de 1999, traz essa concepção de ensino quando define a estrutura e organização do ensino superior a partir de ciclos³². Assim, faz menção a

adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o término com êxito nos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu de trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor como acontece em muitos países europeus. (BOLONHA, 1999, p. 1).

Tal modelo se assemelha à política trazida pelo Decreto REUNI, que não garante formação alguma, ao contrário, ratifica o laço da falsa democratização mantendo a elitização do ensino superior de

32 Segundo Pedro Lourtie (1999, p. 1) a “ Declaração de Bolonha foi assinada em 19 de junho de 1999 pelos ministros da Educação de 29 países europeus. [...] A Declaração de Bolonha tem os seguintes objetivos gerais: a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior; a mobilidade e empregabilidade no espaço europeu.”

qualidade quando atribui ao primeiro ciclo a oferta de ensino “pobre aos pobres” sem vínculo com a pesquisa e extensão, atribuindo ao segundo ciclo um funil em que terão acesso os que de fato tiverem o mérito imputado pelas leis do mercado, ou seja, produtividade.³³

Com isso, a proposta é polarizar a formação superior. De um lado, se tem “[...] as universidades de pesquisa, que demandam alto investimento, corpo docente qualificado e com dedicação exclusiva, só deveriam ser mantidas em pequeno número (os Centros de Excelência)” a fim de atender aos interesses do mercado por meio da Lei de Inovação Tecnológica; e por outro lado, se tem a universidade como “[...] instrumento de profissionalização aligeirada, em cursos de mais curta duração, sem ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico,

33 No decurso dos últimos anos esta proposta de formação já havia sido elaborada integralmente no projeto Universidade Nova que teve como laboratório a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao defenderem o referido projeto Filho e Rocha (2010, p. 3) o caracterizam da seguinte forma: “A principal alteração é a implantação de Bacharelados Interdisciplinares (BI), cursos de formação geral como requisito para a graduação de carreiras profissionais e para formação acadêmica de pós-graduação. O BI terá currículos flexíveis, predominantemente optativos em três eixos Temáticos Interdisciplinares: Cultura Humanística, Cultura Artística e Cultura Científica.” A idéia central do projeto Universidade Nova foi a revisão da estrutura acadêmica das universidades com a criação do bacharelado interdisciplinar (BI) como forma obrigatória de acesso ao ensino superior. Conforme projeto, primeiramente o estudante acessaria a universidade através dos bacharelados gerais - considerados formação geral - a serem realizados em dois ou três anos. Segundo ANDES (2007), após esta etapa se instauraria uma grande competição para selecionar uma minoria de estudantes, os quais teriam acesso à próxima etapa caracterizada pelos cursos profissionalizantes. No entanto, esta proposta não foi implementada uma vez que “o UniNova na medida em que centralizou sua proposta nesta 'nova arquitetura curricular' gerou um conjunto de críticas de reitores e demais administradores das universidades federais que reivindicavam financiamento público para a realização das metas de expansão e reestruturação destas instituições.” (LIMA, 2007, p. 4). Com isso, é possível dizer que o REUNI faz parte da reformulação do projeto Universidade Nova. Devido a supostas resistências dos movimentos políticos organizados o decreto não traz explicitamente em seu texto “os ciclos” de formação tal como previa o projeto Universidade Nova. No entanto, sua essência indica a reestruturação do ensino com base nos bacharelados interdisciplinares.

constituindo-se na universidade (?) de ensino.” (ANDES, 2007, p. 17). O que se nota é que este modelo já estava sendo preparado pelos intelectuais da burguesia. O Plano Nacional de Educação evidencia as propostas de um modelo universitário que atendesse os objetivos da eficiência e produtividade quando traz como exemplo o modelo francês de funcionamento do ensino superior:

Como estratégias de diversificação, há que se pensar na expansão do pós-secundário, isto é, na formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais. A própria modulação do ensino universitário, com diploma intermediário, como foi estabelecido na França, permitiria uma expansão substancial do atendimento nas atuais instituições de educação superior, sem custo adicional excessivo (BRASIL, 2001, p. 32).

Tal estratégia está definida no Decreto que institui o REUNI nas Universidades Federais adequando-as à nova concepção de ensino atrelado a metas e direcionado a beneficiar o mercado. Este Decreto traz metas exorbitantes que revelam a lógica produtivista sem a mínima preocupação com os preceitos educacionais mencionados pela Constituição Federal de 1988. Em seu art. 1º § 1º, traz:

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.(BRASIL, 2007, p. 1).

São metas absurdas para o que se pretende alcançar. Significa lotar as salas de aula sem o suporte necessário para o desenvolvimento do processo de ensino nos moldes constitucionais. Além disso, significa a perda de autonomia na relação professor X aluno, já que a aprovação se dará de forma quase que instantânea.

Neste contexto, as metas revelam a quase que submissão acadêmica a números que certamente se refletirão no processo de formação. Não bastasse as metas quase que inalcançáveis, o Decreto deixa margem para que as verbas não sejam definidas de forma permanente para a garantia das metas elencadas, bem como, do suporte técnico para a manutenção da estrutura organizacional da instituição. Tal fato fica claro no art. 3º § 3º quando este apresenta que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.” Desse modo, caso não exista esta capacidade por decorrência das flutuações da economia, conclui-se que cabe à universidade procurar recurso em outros espaços, ou seja, no setor privado, pois cada instituição terá “autonomia” para dirigir seus planos.

O pretexto posto pelo Decreto deve ser analisado pela visão no futuro, isto é, se investe em ensino para todos, bandeira histórica dos movimentos sociais, caso não se consiga atingir os objetivos desejados, cabe recorrer ao setor privado, que, para a ideologia burguesa, atende com mais eficácia e eficiência as metas estabelecidas. Com isso, se perderá a noção de universidade pública e com ela os princípios que norteiam o processo de formação acadêmica voltada para os interesses sociais. Conforme ANDES (2007), o Programa alarga o acesso de matrículas, no entanto, isso não significa a profissionalização, pois,

Muito embora no discurso propagandista do modelo Universidade Nova, modelo que provavelmente orientará a reestruturação, defende-se a idéia de um Ciclo Básico em que se busca a universalização do saber, na essência a mudança pretende oferecer um aligeiramento da formação, sem profissionalização. Trata-se, portanto, de um projeto que visa atender a uma forte demanda social por formação superior, sem a qualidade requerida para tal e, especialmente, com poucas possibilidades de inclusão dos jovens oriundos da classe trabalhadora na real profissionalização de nível universitário, uma vez que o acesso a esse nível apenas se dará mediante aprovação em dupla seleção: uma para o acesso ao Bacharelado Interdisciplinar (BI), pretensa graduação correspondente ao Ciclo Básico, e outra para o ingresso no próximo ciclo. (ANDES, 2007, p. 26).

Por isso, o REUNI não pode ser compreendido como um modelo de formação comprometido com a profissionalização, mas como o engodo da democratização do ensino que tornará mais seletivo o acesso à formação profissional de fato. Essa é a face vivenciada pelo ensino superior, que tende a tornar mais perverso o processo de precarização do ensino e de desqualificação da formação acadêmica.

Para a implementação deste projeto, cria-se a Portaria Interministerial nº 224/07, que institui o professor equivalente. Segundo ANDES (2007, p. 23), na medida em que se aumenta “o número de professores sem aumento nos gastos, esse instrumento substituirá gradativamente os professores com dedicação exclusiva (DE) por professores em regimes de 40 horas ou 20 horas sem DE ou, mesmo, substitutos em regime de 20 horas.”

São propostas que estão em concomitância com a contra-reforma do ensino apresentada no decorrer das últimas décadas e que se concretiza no dia a dia do espaço universitário, significando um passo atrás nas garantias do movimento estudantil e docente.

Isso mostra que, mesmo sem aprovação da contra-reforma por completo, já está em curso a sua implementação mediante leis, decretos e medidas provisórias; propostas estas engendradas a partir das últimas décadas e que continuam a ser discutidas em 2009 pela Comissão de Reforma Universitária criada a fim de por em prática por completo a contra-reforma do ensino superior brasileiro³⁴.

Dentro desse processo se tem a proposta de EAD francamente divulgada e consolidada a partir dos pressupostos políticos discorridos até aqui. Essa proposta será analisada na próxima seção tendo em vista trazer sua constituição histórica e os marcos formais que a consolidaram na realidade brasileira, bem como sua eminência e proliferação no Serviço Social.

34 Para mais informações sugere-se consultar o site: www.direito2.com.br

3 ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E SUA IMINÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL

Criamos a época da velocidade, mas senti-mo-nos enclausurados dentro dela. Os nossos conhecimentos tornaram-nos cépticos; a nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. (Charles Chaplin).

Esta seção aborda a incidência do ensino a distância no Brasil mostrando o processo que resultou na sua consolidação, o qual permitiu a proliferação desmensurada desta modalidade de ensino. Após, trará a consolidação do EAD no Serviço Social, elencando algumas características de sua inserção na referida área. Por fim, se trará a contextualização do ensino a distância na região Sul, já que é esta região que compreende o Estado de Santa Catarina, universo de observação deste estudo. Esta delimitação trará aspectos específicos da proliferação do EAD na região, tendo em vista que esta é uma das preferidas pelos empresários do ensino por apresentar um padrão de vida maior em comparação a outras regiões do país.

3.1 A TRAJETÓRIA DE CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL FRENTE AO CONTEXTO NEOLIBERAL DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A discussão sobre a expansão do ensino a distância no Brasil

pode ser contextualizada a partir do processo histórico que ensejou na contra-reforma do Estado brasileiro num contexto mundial de reestruturação produtiva. Assim, o EAD vem junto ao processo de mundialização do capital, que precisa expandir seus mercados sob o véu ideológico da sociedade capitalista. Para expandir seu mercado difusor dos produtos denominados Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) torna-se necessário “o aprofundamento da desnacionalização-privatização da educação, especialmente da educação superior [...]” (LIMA, 2005, p. 63). Essa definição dos parâmetros de atuação na economia dos países dependentes se expressa através de três estratégias políticas principais:

Em primeiro lugar, pela formação de parcerias entre empresas educacionais e universidades com sede nos Estados Unidos e universidades latino-americanas. Essas parcerias viabilizam a venda de modelos pedagógicos, a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores, objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica dominante. Nesse movimento, a educação como serviço forma uma cultura empresarial, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento do setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados. (LIMA, 2005, p. 63).

Este primeiro aspecto, o qual expressa a estratégia de desnacionalização-privatização do ensino superior no Brasil, está

associado à necessidade de tornar rentável o campo educacional que, como se viu, foi parte de um processo de profunda reestruturação. A legitimação desta lógica dá espaço para a abertura de parcerias público-privadas em que já não é possível identificar o que é de fato público e o que é privado. Assim, se tem o cerne para o aprofundamento da privatização do ensino superior, a qual está associada ao segundo eixo que expressa este processo identificado “na expansão das universidades corporativas criadas pelas empresas para formação e (re) qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os interesses imediatos das empresas.” (LIMA, 2005, p. 63). Tal fato identifica uma ligação imediata com a privatização do ensino superior. Com isso, percebe-se que junto com a criação de empresas corporativas se prepara e organiza o ensino sob os preceitos do mercado a fim de se expandirem os princípios que norteiam o raciocínio empresarial.

Por fim, o processo de desnacionalização-privatização é evidenciado

[...] na articulação de um mercado educativo, especialmente através das universidades na América Latina. Uma das principais estratégias para viabilizar esse processo é a utilização da educação a distância, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais parceiras de universidades norte-americanas e européias. (LIMA, 2005, p. 63).

Tal processo identifica que o EAD não está desvinculado dos

interesses estratégicos do capital, sendo resultado de relações de dependência – conforme se destacou até então - em que se prepararam políticas empresarias com o objetivo de que o fundo público seja direcionado para a lógica mercantil em prol dos interesses do mercado. Esse terreno agrega uma rede lucrativa a qual envolve a venda de tecnologias conhecidas como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) que, sendo mediadas pelos acordos internacionais, são compradas pelos países dependentes com o propósito de movimentar as políticas engendradas pelo comércio internacional do grande capital. Para tanto, é preciso que o ensino esteja sedimentado em uma estrutura que garanta condições para a propagação destas políticas. Neste sentido, a contra-reforma universitária deu as condições necessárias para a consolidação deste projeto quando trouxe para o espaço público a mercantilização do ensino superior público. Nessa conjuntura, engendrou-se uma ampla mudança no ensino superior trazendo a diversificação do ensino resultando em várias modalidades, categoria/organização acadêmica.

Reestruturado o espaço educacional se tem um campo fértil para a disseminação das TICs no Brasil, sendo reduzidas à “educação a distância”. Esse processo é apreendido pela burguesia nacional sendo reconhecido e defendido pelos governos FHC e Lula. No governo FHC se tem o reordenamento do Estado que reconfigura o ensino, sendo este considerado um serviço. Nesse governo, o ensino superior é identificado pela diversificação das fontes de financiamento e a diversificação das IES, bem como, de seus cursos. Na mesma perspectiva de desnacionalização da economia a política sedimentada no governo FHC

foi “estruturada por universidades, centros universitários, faculdades isoladas também por cursos seqüenciais, pelo ensino a distância e pela criação de universidades virtuais.” (LIMA, 2006, p. 4).

A inserção das TICs no Brasil, segundo Lima (2006, p.6), tem função e papel distinto da sua função nos países centrais, enquanto nestes o EAD têm o sentido de agregar novas possibilidades aos processos pedagógicos; no Brasil, esta modalidade de ensino tem como principal objetivo “[...] configurar estratégias de substituição tecnológica, nas quais a ênfase é posta na formação de professores a distância, identificada por sua vez, à certificação em massa.” Neste sentido, a ênfase está na substituição gradual da formação de professores voltados para a atuação nesta modalidade de ensino em detrimento do ensino presencial. Desse modo, “[...] os principais programas da SEED estão diretamente relacionadas com a formação e treinamento em serviço de professores [...].”

Com isso, a autora defende a idéia de que o discurso de expansão do ensino a distância foi fundamentado na ideologia da sociedade tecnológica em que cada qual precisa investir na sua formação para se integrar ao mercado de trabalho. Num mundo em que o desemprego cresce cabe ao indivíduo a responsabilidade de sua inserção no mercado de trabalho para a superação do “desemprego tecnológico”, do “analfabetismo tecnológico”. Tais pressupostos advêm de documentos que refletiram a política desenvolvida e elaborada entre 1995-2004 sobre EAD pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. Os documentos caracterizam esta modalidade de ensino da seguinte forma:

- (1) Passaporte da educação para a ‘globalização econômica’ e a ‘sociedade da informação’;
- (2) Estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo;
- (3) Estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, especialmente para o ensino fundamental;
- (4) Internacionalização da educação superior e maior cooperação entre países e instituições;
- (5) Massificação da educação ou ‘industrialização do ensino’, especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço e;
- (6) Uma nova designação para o ‘professor’ que passa a ser um ‘facilitador’, animador’, ‘tutor’ ou ‘monitor’, reconfigurando’ as condições de trabalho docente. (LIMA, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, a política engendrada nesta década vem atrelada a uma nova concepção de ensino que ressignifica a atuação profissional e docente num contexto em que as tecnologias são consideradas as principais responsáveis pelo processo de ensino enquanto cabe ao homem ser mero mediador das relações tecnológicas. As relações acadêmicas passam a ser mediadas pelo tutor, como no caso do EAD, que tem na figura do tutor o intercessor do ensino. Esta é uma das preocupações de muitos profissionais do ensino superior em nível de graduação, uma vez que, em muitos casos, o tutor não é necessariamente formado na área de conhecimento do curso, embora seja atribuída a este a responsabilidade de acompanhar e contribuir na formação.

Entende-se que o ensino brasileiro é moldado pela lógica da disseminação das TICs, tendo como pano de fundo os discursos de democratização do ensino que se daria através do EAD com a criação de

universidades virtuais, principalmente para a formação e capacitação de professores em serviço. (Lima, 2006). Tendo como pressuposto para a disseminação do EAD, no Brasil, os discursos de democratização do ensino faz-se necessário entender que estes discursos se resumem ao acesso de vagas por si só. No entanto, uma concepção ampla de democracia deve fazer parte deste debate apontando elementos sobre o referido discurso que possibilite compreender o significado do processo de proliferação do acesso ao ensino nos moldes postos. Para contribuir com o entendimento do que deverá ser uma verdadeira democracia universitária resgatam-se as análises de Fernandes (1975) ao debater a reforma universitária consentida na década de 1960. Nessa acepção, uma reforma universitária que, de fato, permita garantir uma verdadeira democratização,

[...] propõe os modelos democráticos de estruturação interna da universidade, os quais ela exige da sociedade nacional e pretende impor-lhe como fulcro da reconstrução histórica da ordem social contestada. A sua democratização não constitui uma fatalidade. Mas o meio e o fim dos processos sociais conscientes pelos quais ela recusa o destino que lhe é conferido pela sociedade e, ao mesmo tempo, exigem dela que ela própria se democratize. (FERNANDES, 1975, p. 245).

Ao discutir a realidade universitária o autor mostra que, como parte da sociedade, a universidade precisa ser democratizada num contexto em que a sociedade também seja democrática. Num período de

ditadura militar esta realidade tornava-se distinta de hoje em que se tem uma democracia nos moldes burgueses. Essa democracia abre margem para que o ensino superior seja aberto aos setores que, naquela época, eram excluídos deste espaço. Porém, este acesso por si só não garantirá o que o autor assinala como uma democratização deste espaço, espaço este que por ser reflexo de uma democracia no bojo das relações sociais manifesta reflexos das políticas engendradas pelos governos nacionais nos moldes e valores neoliberais.

Assim, sob o manto da necessidade de expansão das TICs, usa-se a noção de democracia no acesso ao ensino em uma sociedade em que se enaltece a individualização pela responsabilidade de ascensão social. Conforme os eventos organizados pela UNESCO, na “sociedade do conhecimento” (termo utilizado pelo órgão) se difunde a idéia de que para que uma sociedade se desenvolva e o indivíduo ascenda socialmente basta ter acesso à educação. Tendo por base esta ideologia, disseminada fortemente no governo FHC, se tem a massificação do acesso ao ensino através das empresas educacionais de EAD. No contexto de privatizações, iniciadas principalmente neste governo, se tem a consolidação de um processo regulatório de elaboração dos regimentos que fundamentaram o ensino a distância no Brasil, mudando seu status de complemento de estudos para substituição da formação acadêmica em nível de graduação. Nesta direção, Lima (2006, p. 5) ressalta que:

Se até meados da década de 1990, os cursos a distância eram utilizados no Brasil através da

oferta de cursos profissionalizantes e de complementação de estudos, principalmente pelos cursos por correspondências e telecursos transmitidos pela televisão, a partir desse período, com o uso da internet, como principal tecnologia da informação e da comunicação, será iniciada a configuração de uma política nacional de educação superior a distância, com novas formas e conteúdos, absolutamente adequados às políticas dos organismos internacionais para a educação na periferia do sistema.

Assim, o período do primeiro ano do governo FHC representa uma remodelagem na política nacional de ensino superior, a qual absorve os mandos e desmandos dos organismos internacionais. Esse processo identifica que foi neste governo que se iniciou uma série de medidas regulatórias que engendraram o EAD no Brasil conforme os moldes postos atualmente.

O ensino a distância, no âmbito do ensino superior foi introduzido, no Brasil, ao final de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, que vigora hoje no país. Essa Lei abriu espaço para que esta modalidade de ensino fosse implementada e legitimada, principalmente seus artigos 80º e 87º. No artigo 80º da referida Lei se estabeleceu que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.” Já o artigo 87º elencou que “é instituída a década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.” Esses marcos significaram, em consonância com a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, o início para a formulação dos marcos

regulatórios posteriores que concretizaram a legitimação legal do EAD.

Com a legitimação legal, que abre as portas para a implementação do EAD, cria-se uma estrutura organizacional a fim de por em prática os objetivos de implementação desta modalidade de ensino no Brasil. Tendo por base tal objetivo, cria-se em 1996 a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) que teve como objetivo por em prática planos sobre EAD com o propósito de operacionalizá-los dentro do arcabouço da política educacional brasileira.

Tendo o suporte e apoio do MEC/SEED a regulamentação do EAD foi realizada, primeiramente, por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, portanto há doze anos, sendo que os artigos 11º e 12º do referido Decreto foram modificados pela Portaria do MEC nº 301, de 7 de abril de 1998. Segundo informações abstraídas do documento da Comissão Assessora da Secretaria de Educação Superior (SESu), essa regulamentação dispôs apenas sobre a oferta de cursos de graduação nas modalidades de bacharelado, de licenciatura e de formação de tecnólogos. Por isso, na época dessa regulamentação apenas a Universidade Federal do Mato Grosso oferecia um curso de graduação à distância, sendo que fora dessas propostas as que mais eram desenvolvidas eram aquelas voltadas para cursos profissionalizantes. No entanto, é a partir de 1998 que essa realidade se transforma, identificando um desenvolvimento maior das instituições superiores ofertando EAD. (BRASIL, 2002). Isso porque existiu uma maior atuação do MEC/SEED na implementação do EAD em outras áreas.

A primeira iniciativa do MEC/SEED de ampla magnitude a fim

de apoiar a implementação do EAD no Brasil se deu em 2004 através do Edital 001/2004-SEED-MEC onde:

[...] foram destinados aproximadamente 14 milhões para o apoio técnico e financeiro a instituições públicas de ensino superior, possibilitando à abertura de dezenove cursos a distância de licenciatura em matemática, química, física, biologia e pedagogia a serem ofertados por universidades de diversas regiões do Brasil. Essa iniciativa, denominada de Pró-licenciatura, propiciou a oferta de 17.585 [...] vagas no ensino superior públicas. (COSTA, 2006, p. 5).

Essa experiência significou uma substancial iniciativa a fim de por em prática o EAD em concomitância ao que previa a LDB que definia a formação de professores em nível superior e/ou em serviço. Foi um investimento que requereu uma considerável verba direcionada para se ter as primeiras experiências com o objetivo de fomentar outras iniciativas em outras áreas do conhecimento. Cabe salientar que esta iniciativa já estava sendo organizada em 2001 quando, através de consórcio, criou-se a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) formada, no início, por 70 IES que objetivava abrir portas para a oferta de cursos a distância. Tal consórcio contou com o apoio do MEC e Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). (COSTA, 2006).

Estas iniciativas ampliam as solicitações de abertura de cursos nessa modalidade na segunda metade da década de 1990 e início da década de 2001. Segundo dados do MEC/ SESu, resgatados do Documento da Comissão Assessora, nos últimos anos existiu um

significativo crescimento no número de cursos a distância nas instituições superiores de ensino. Em 1998 tinham sido realizados 8 pedidos de credenciamento sendo que em 2002 este número saltou para 47 pedidos. No entanto, estas solicitações se davam no âmbito de cursos de graduação de formação de professores que representam 80% dos pedidos, sendo 60% destes para cursos de Pedagogia. Tal número representava a necessidade de atender as metas elencadas pelo art. 87º § 4º da LDB em conformidade com o Plano Nacional de Educação, o qual estabelecia que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços.” Tal fato justifica o crescimento do EAD, visto que as metas estabelecidas seriam possíveis através do amplo acesso a estes cursos através da modalidade de ensino a distância que facilitaria a objetivação das referidas metas.

Além das metas apresentadas, o PNE/2001 trouxe no seu item 6 a confirmação dos novos moldes educacionais, trazendo um diagnóstico da “educação” no Brasil e elencando a desigualdade no acesso ao ensino que seria superada com o EAD. A partir de uma análise sobre o que representou a LDB/1996 ressalta que:

A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais

qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p. 43).

Com isso, percebe-se que na mesma direção da LDB, após 6 anos, o PNE traz a confirmação das orientações que nortearam a organização e implementação do EAD no Brasil. Em princípio, deu-se ênfase na formação de professores, mas após abre-se o caminho para que a política educacional, pautada nas TICs, seja resumida ao EAD, formando uma grande rede que representaria uma universidade aberta em todo o país. Percebe-se que no governo FHC o EAD teve um amplo leque de marcos regulatórios que permitiram sua consolidação no governo Lula.³⁵

No governo Lula se tem a continuidade de uma política nos marcos da lógica empresarial aumentando-se o número de instituições privadas de ensino e reestruturando o âmbito universitário público via o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

35 A discussão feita até aqui retrata o resgate de construção da política de EAD no país, a qual traz grandes mudanças para a política educacional. No entanto, cabe salientar que esta política não está isolada num projeto de EAD que se resume a si mesmo. Isso significa dizer que, o desenvolvimento do modelo de política educacional via EAD, traz reflexos ao ensino presencial. Assim, é importante salientar que a modalidade de EAD, a partir do governo Cardoso e também Lula, passou a ter influência na participação para oferta dos cursos presenciais. É possível observar tal colocação a partir da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, a qual autoriza a utilização do ensino a distância nos cursos presenciais, quando esta traz em seu art. 1º que “as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.” Para complementar a regulamentação desta oferta a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, em seu art. 1º § 2º traz, “poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.” Os referidos marcos legais evidenciam que a política de EAD traz mudanças também para os cursos presenciais, moldando uma série de iniciativas as quais trazem repercussões para o modelo de ensino presencial traduzido na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(REUNI). A consolidação das mudanças educacionais servem como porta de entrada para a consolidação do EAD quando estas estão intrinsecamente ligada a um projeto maior de educação baseado na reestruturação do próprio capitalismo. Segundo Lima (2006), dois documentos elaborados nesse governo pela Secretaria de Educação a Distância em 2004 reafirmam a lógica que subsidia a política de EAD no país, ancorada na compra e adaptação de pacotes tecnológicos, no aligeiramento da formação profissional e na certificação em larga escala, especialmente para formação de professores. O primeiro refere-se a uma Minuta de Decreto que regulamenta o EAD e; o segundo trata-se do Documento intitulado **Relatório de Gestão – Exercício de 2004** que apresenta um balanço das atividades realizadas pela SEED/MEC no referido ano trazendo a ampliação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), Programa de Formação de Professores em Exercício (ProFormação) e TV Escola, os quais enaltecem as iniciativas a distância.

Em 2005 cria-se, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância do MEC, o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do **Fórum das Estatais pela Educação** tendo como foco estruturar a política de oferta de ensino superior dentro da estrutura universitária já existente. Este sistema foi instituído oficialmente através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Conforme SEED (2009), o objetivo da UAB seria garantir a oferta de ensino para uma parcela da população mais pauperizada que não teve acesso a cursos de ensino superior por não existirem os mesmos em seus municípios.

Porém, entende-se que para além da necessidade de se atender

as parcelas excluídas do ensino superior se têm como precípua interesse expandir mercados para uma parcela de consumidores aptos a aumentarem os números de consumidores na concepção das leis de oferta e procura. Para tal estendem-se parcerias com instituições já existentes em âmbito municipal, estadual e federal, possibilitando a interiorização do ensino superior a fim de se ter uma abrangência maior que permita englobar novos clientes para ingressarem nestes cursos.

Nessa direção, a UAB está norteada em 5 eixos fundamentais que são:

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

Estes eixos permitem entender o objetivo de expansão do EAD que foi possibilitado pelo redimensionamento das políticas educacionais, sendo direcionados esforços para sua consolidação em

36 Para mais informações sugere-se consultar:

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id

vários níveis, inclusive no âmbito da formação em graduação, bem como em diversas instituições através da diferenciação das IES.

No que se refere a estrutura organizacional das IES as quais participam da UAB é possível dizer que estas podem ser caracterizadas dentro de duas categorias que, segundo Belloni (2003) dividem-se entre as instituições especializadas (single-mode) e instituições integradas (dual-mode). As primeiras “dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância e seus exemplos mais típicos são as grandes universidades abertas européias.” As segundas, incluem

[...] uma grande variedade de experiências de EAD desenvolvidas em instituições convencionais, públicas ou privadas - principalmente de ensino superior, mas não exclusivamente -, encontramos alguns de seus exemplos mais importantes nos Estados Unidos e na Austrália. (BELLONI, 2003, p. 92).

Percebe-se, segundo explicação da autora, que no primeiro caso as instituições são criadas no intuito de organizar toda a estrutura institucional de ensino em função do EAD. Já o segundo tipo de instituição usa o espaço das IES convencionais de ensino a fim de ofertar o EAD. No último caso já existe uma estrutura organizada nos padrões do ensino convencional com a oferta de ensino na modalidade presencial. Usa-se o espaço destas instituições para a abertura e oferta de ensino superior a distância. Conforme autora, o projeto de UAB mais viável são os modelos integrados. Assim, ressalta que:

As experiências desenvolvidas nos Estados Unidos e na Austrália mostram, com efeito, que tanto em termos pedagógicos quanto em termos econômicos, modelos 'integrados' tendem a apresentar mais vantagens e parecem ser uma tendência forte para futuras experiências. Chamando a atenção para a longa tradição de educação a distância nos EUA e para a grande diversidade das experiências americanas, Miller nos fornece uma definição de EAD do ponto de vista americano, que difere do entendimento geral de EAD no contexto do 'movimento de universidade aberta', onde esta modalidade de educação é entendida como sinônimo de uma estrutura institucional de âmbito nacional que mantém uma universidade. (BELLONI, 2003, p. 97).

Ao se defender o modelo de UAB integrado se observa que este pode definir o que já acontece no Brasil. No país usa-se a estrutura universitária já existente para a abertura de cursos de EAD. Ao se defender o modelo integrado como o mais viável se esquece que a abertura de EAD dentro do âmbito de ensino já existente requer a reformulação de uma estruturação preparada para a formação na modalidade presencial. Com isso, torna-se relevante avaliar se de fato a abertura de EAD nas estruturas já existentes consolidam a oferta de ensino com qualidade, tendo em vista que o EAD exige estrutura e organização acadêmica específicas que se tornam inviáveis no âmbito de ensino presencial. Num marco de desmonte da universidade pública o EAD poderá intensificar as precárias condições de acesso ao ensino superior presencial, haja vista, que este sofre a cada dia os efeitos deletérios resultantes da contra-reforma engendrada nos últimos

governos.

Analisar a implementação do EAD nas universidades já existentes sob o simples manto da necessidade de “democratização” e utilização dos espaços das IES para a expansão desta modalidade de ensino não mostra a essência do que isto pode significar na atual conjuntura da política educacional brasileira. Tal preocupação se coloca, pois, a implementação do EAD nestes espaços não significa apenas a oferta de mais vagas no ensino superior; mas, sobretudo, a sedimentação da precarização do ensino presencial, visto que a implementação do projeto de UAB conforme o modelo integrado

imprime dinâmicas seja de trabalho seja nas culturas intuitivas, uma vez que a EAD exige tempo e organização de trabalhos específicos. O fato é que começar um trabalho com a EAD implica reconfiguração profunda nas instituições educacionais. Reconfigurações que dizem respeito a novas formas de planejamento institucional – tanto financeiro como administrativo -, formação de pessoal, organização do trabalho docente distinta das que conhecemos. (Alonso, 2005, citado por, COSTA, 2003, p. 56).

Com isso, percebe-se que no Brasil este modelo de UAB poderá requerer uma nova estrutura formada em cima dos escombros do ensino superior público, de qualidade e presencial. Percebe-se que essa implementação aprofunda a reestruturação do ensino superior possibilitando a disseminação de uma cultura que deixa à margem os pressupostos que norteiam o ensino presencial público pautado na

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa transformação tornará ainda mais profundos os reflexos da contra-reforma universitária que a largos passos implementa uma política de ensino a distância nas IES, a qual significará a massificação e aligeiramento da formação desconstruindo o espaço universitário tal como foi preceituado na CF de 1988; enaltecendo a lógica tecnista em detrimento da vivência acadêmica, tão importante para a reflexão da realidade.

Nesse contexto favorável à implementação do EAD em todos os níveis de ensino surge o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o EAD no Brasil, significando um marco regulatório que potencializa a oferta de cursos nesta modalidade e a sua ampliação de forma desmesurada. Assim, é a partir da regulamentação do referido Decreto que se traz a definição do ensino a distância e as normas agregadas as quais estabelecem critérios de credenciamento. A partir da aprovação do referido marco legislativo se tem um crescimento significativo de cursos de graduação a distância.

Assim, é a partir da proposta de Universidade Aberta e do referido Decreto que nas instituições de ensino federal públicas teve início um franco crescimento do EAD para cursos que até então eram oferecidos apenas na modalidade presencial. Este Decreto sofre algumas complementações e mudanças com o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, o qual altera os dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80º da LDB, bem como do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de

instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O Decreto nº 6.303/2007 define os pólos de apoio presencial da seguinte forma: “pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados à distância.” Com isso, se teve a definição dos espaços que seriam necessários para as horas presenciais em EAD. O objetivo seria a garantia dos momentos presenciais obrigatórios para a realização de estágios, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aulas presenciais, entre outras exigências para o ensino na referida modalidade.

Porém, ao mesmo tempo em que o referido Decreto traz esta definição a fim de garantir os momentos presenciais da formação em graduação, o mesmo abre a possibilidade de expansão desmesurada de pólos sem as exigências que se requer no credenciamento e credenciamento das IES. Essa colocação pode ser observada quando o decreto nº 6.303/2007 em seu § 3º elenca que “a instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento.” Este inciso flexibiliza as exigências para abertura do EAD quando permite, de forma desmesurada, a abertura de pólos sem exigências de avaliação e qualidade para oferta desta modalidade de ensino nos referidos espaços. Exigir critérios de qualidade apenas no credenciamento e cadastramento das instituições não garante que os pólos, de fato, apresentem condições adequadas para ofertarem os momentos presenciais. Conforme se verá, em item posterior, esta

flexibilização da abertura desenfreada de pólos resulta em várias irregularidades.

A partir de então a abertura do ensino a distância cresce em todo o Brasil, mas principalmente nas regiões mais estratégicas para as empresas que oferecem os pacotes tecnológicos. Conforme dados da Assessoria de Comunicação Social, a Universidade Aberta do Brasil dispunha até o dia 13 de março de 2009 de 555 pólos de EAD nos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal. Destes pólos, 288 são da primeira etapa (todos em atividade) e 267 da segunda fase (em fase de implantação). Tais pólos estão divididos por regiões (Estados). Na região Norte existem 85 pólos, sendo 8 destes concentrados no ACRE, 7 no Amazonas, 3 no Amapá, 33 no Pará, 15 em Roraima, 7 em Rondônia e 12 em Tocantins. Já na região do Nordeste se localizam 176 pólos. Destes 5 se concentram em Alagoas, 44 na Bahia, 29 no Ceará, 17 na Paraíba, 10 em Pernambuco, 26 em Piauí, 11 no Rio Grande do Norte, 12 em Sergipe e 22 no Maranhão. Na região Centro-Oeste se localizam 45 pólos. Destes, 2 se concentram no Distrito Federal, 21 em Goiás, 8 em Mato Grosso do Sul e 14 no Mato Grosso. Na região Sul existem 97 pólos, sendo que o Estado do Paraná concentra 37 pólos, Santa Catarina 17 e Rio Grande do Sul 430. Por fim, a região Sudeste concentra 152 pólos, sendo que em São Paulo se localizam 36 pólos, no Rio de Janeiro 31, Espírito Santo 27 e Minas Gerais 58.³⁷

O levantamento exposto resgata o cerne das reflexões sobre a

³⁷ Dados resgatados do site www.mec.gov.br em 15 de agosto de 2009. Devido ao acelerado crescimento das instituições que abrem pólos de EAD os dados reais podem apresentar algumas mudanças.

expansão das NTICs que estão diretamente ligadas às transformações políticas ocorridas no âmbito do ensino superior nas últimas décadas. A esse respeito Lima (2006) defende a idéia de que a utilização das NTICs estão amparadas pelo arcabouço midiático, o qual defende a apropriação destes instrumentos tendo como bojo de sustentação a garantia da democratização das informações em tempo real. A autora evidencia que por ser esta uma das bandeiras históricas de luta dos movimentos sociais no Brasil nas últimas décadas as mudanças no campo educacional, em especial do ensino superior, são apresentadas como uma conquista para os trabalhadores.

No entanto, defende que a utilização das novas tecnologias não atendem às demandas por acesso pleno ao ensino visto que,

Apesar da imposição de uma 'lógica do instrumento' que identifica as inovações tecnológicas como as grandes vias de 'democratização' das informações em tempo real, as redes informacionais não alcançam todos, em todos os lugares, mas algumas regiões que representam interesses estratégicos para o capital. Não existe, portanto, homogeneização do espaço. Quando o discurso dominante se refere à superação dos espaços, está se referindo às redes e não aos espaços, pois as redes não alcançam tudo e todos, fazendo com que os espaços continuem diferenciados e hierarquizados. (LIMA, 2006, p. 3).

Por isso, é possível apontar que tais mudanças estão entrelaçadas aos vários aspectos que envolvem a política educacional no Brasil, trazendo inovações e reformulações do contexto do ensino como:

a vinculação das pesquisas universitárias às demandas do mercado com a Lei de Inovação Tecnológica de 2004³⁸, novas formas de avaliação do ensino, a transfiguração da modalidade de ensino a distância voltada para outros níveis de formação, entre outras mudanças que reformulam o plano político educacional nos últimos anos. Destarte, a autora desmistifica os discursos de democratização tal como se colocam no espaço da mídia.

Assim, problematiza-se: se a intenção da proposta do EAD era a democratização do acesso ao ensino superior de qualidade³⁹, voltado principalmente para aqueles (as) que estão em espaços geográficos que restringem o acesso ao ensino, por que será que sua maior expansão se dá em áreas onde existem um grande contingente de IES? Com isso, se identifica que tal discurso não procede se comparado com os fundamentos que o legitimam. Isso porque quando se defende a democratização do ensino esta deveria se fazer de forma a garantir condições de acesso para as várias regiões desprivilegiadas, em especial, para aquelas onde o ensino superior significa artigo de luxo.

Além disso, as leis que deveriam garantir a oferta de ensino de

38 A lei de Inovação Tecnológica nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, permitiu a utilização do corpo docente e da estrutura física das universidades e outras instituições públicas de pesquisa por empresas privadas através de convênios. (ANDES, 2007). Com isso, objetivou utilizar o espaço público pela iniciativa privada com o propósito de realizar pesquisas para atender aos interesses do mercado.

39 Quando se falar em qualidade em relação ao EAD tomar-se-á como referência o Documento do MEC **Referenciais de qualidade para educação superior a distância** de agosto de 2007, que traz um referencial norteador para subsidiar o poder público nos processos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade de ensino à distância. Conforme MEC (2007), tais referenciais circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto nº 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas nº 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

qualidade tornam-se frágeis frente ao avanço da lógica mercantil e do jogo empresarial. As conseqüências serão muitas que poderão ser trazidas com a fragilidade dos marcos regulatórios e de fiscalização do EAD. Com base nesta análise, se trarão algumas considerações sobre os acontecimentos dos últimos meses que dão indícios e apontamentos sobre algumas irregularidades identificadas pelo MEC no seu processo de fiscalização nos cursos na modalidade à distância. Irregularidades estas que são resultados do arcabouço legislativo e da lógica que norteia a política de ensino superior no atual contexto.

3.2 A PROLIFERAÇÃO DESMENSURADA DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: AS INCONSISTÊNCIAS APRESENTADAS NOS MARCOS REGULATÓRIOS QUE NORTEIAM A SUA CONSOLIDAÇÃO

A proliferação do EAD traz consigo um marco regulatório que permite sua expansão de forma desenfreada fragilizando o processo de acompanhamento, avaliação e fiscalização contínuos por parte dos órgãos responsáveis para tal. Os recursos jurídicos utilizados para sua regulamentação não foram suficientes para se evitar as várias irregularidades apresentadas, em especial a partir da década de 2006, momento que já predominava a existência de vários cursos na modalidade à distância. Isso sem levar em conta que tais cursos começam a funcionar de fato a partir de 2006. Tal fato pressupõe a

análise de que este número possa ser ampliado mais rapidamente, visto que o processo de regulamentação já foi aprovado através do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, bem como da Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, a qual dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Desse modo, a partir de 2006 se abre espaço para o crescimento desmesurado dos cursos de EAD. Porém, a regularização dos cursos trazida através dos referidos marcos legais não garantem por si só sua qualidade, visto que a realidade aponta para dilemas referentes aos cursos a distância expressos pelas várias irregularidades divulgadas, inclusive pelo próprio MEC.

Em informação publicada pela Assessoria de Comunicação Social disponibilizada no mês de novembro de 2008 o MEC divulgava que “estava desativando 1.337” pólos de ensino a distância em todo o país. Tal medida resultou do processo de supervisão desde o início do ano. Conforme MEC, a fiscalização apontou várias irregularidades, dentre elas, ausência de coordenadores, falta de laboratórios de informática, ausência de bibliotecas, etc. São algumas irregularidades que refletem a dinâmica do processo de abertura desenfreada dos referidos cursos. Fato que também pode refletir as inconsistências dos referenciais legais existentes que regulamentam o EAD, uma vez que os decretos citados deixam margem para que os pólos de ensino sejam abertos com a possibilidade de inviabilizar um efetivo processo de

fiscalização in loco já que o art. 24º do decreto nº 5.773 (com redação dada pelo Decreto nº 6.303 de 2007) garante que “as universidades poderão pedir credenciamento de campus fora da sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado.” Ressalta também em seu art. 24º § 1º (com redação dada pelo Decreto nº 6.303 de 2007) que “o campus fora da sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia.” No entanto, a universidade possui autonomia, autonomia esta que favorece uma flexibilização no processo de abertura e funcionamento de cursos à distância, fato que pode ser analisado a partir do art. 28º do referido Decreto que garante que as universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, “[...] **independem de autorização para funcionamento de curso superior**, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.”

Com isso, ao mesmo tempo em que o MEC objetiva a supervisão e avaliação dos cursos a distância flexibiliza os critérios de abertura, principalmente de pólos para as instituições com organização acadêmica caracterizada por universidade e centros universitários. Tal fato pode abrir espaço para que, no processo de desenfreada abertura de cursos a distância, se criem vários cursos sem os critérios exigidos para funcionamento, que para as entidades sem fins lucrativos são: atos constitutivos, devidamente registrados no órgão competente; comprovante de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda (CNPJ/MF); comprovante de inscrição no

cadastro dos contribuintes estaduais e municipais; certidões de regularidade relativa à Seguridade Social e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço; demonstração de patrimônio para manter a instituição; demonstração de aplicação dos seus excedentes financeiros. Já para as entidades com fins lucrativos exige-se: apresentação de demonstração financeira; comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco; Plano de Desenvolvimento Institucional; regimento e estatuto; identificação dos integrantes de corpo dirigente. Em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional este requer que se apresente a missão, objetivos e metas da instituição; organização didático-pedagógica da instituição explicitando o número de turmas previstas por cursos; número de alunos por turma; locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas como componentes curriculares; oportunidades diferenciadas de integralização dos cursos, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; perfil do corpo docente; organização administrativa da instituição, **estrutura física e instalações** para oferta de ensino a distância, **sua abrangência e pólos de apoio presencial**; oferta de cursos, programas de mestrado e doutorado e demonstrativo de capacidade de sustentabilidade financeira.

Conforme citado, as universidades e centros universitários não se obrigam a apresentar tais documentos e planos – que comprovam as possibilidades de funcionamento e desenvolvimento dos cursos ofertados em seus pólos – o que possibilita a proliferação desmesurada de cursos a distância sem condições técnicas e físicas para sua oferta. Nas informações mostradas pelo MEC, em 2008 o Brasil contava com

109 instituições que ofertavam cursos de graduação a distância, destas 8 atendiam a 416.320 alunos e representam 54,7% de todas as vagas oferecidas nesta modalidade. Quatro destas foram fiscalizadas, visto que são as que ofertam um número grande de vagas. A primeira fase da supervisão abrangeu as Universidades Norte do Paraná (UNOPAR), a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) de Santa Catarina e a Faculdade Educacional da Lapa (Fael) do Paraná. Conforme MEC, a UNITINS e a Fael, que são associadas a Sociedade de Educação Continuada Ltda (EADUCON), dispõem de 1.494 pólos. Destes 1.278 deverão ser desativados.

Além das irregularidades apresentadas nos pólos presenciais o sistema EADCON não está credenciado pelo MEC para oferecer cursos de graduação à distância, apenas especialização. No entanto, disponibilizava cursos a distância de graduação. A UNIASSELVI terá cerca de 60 dos 93 pólos desativados devido a ausência de infraestrutura e outros itens. Em processo de revisão encontra-se a UNOPAR, que por mais que não tenha que fechar pólos, precisa limitar o número de vagas as quais oferta a um terço do que ofereceu este ano. Além disso, precisa rever o material didático, contratar coordenadores de pólos, aprimorar o atendimento, reelaborar o sistema de avaliação e aprimorar a biblioteca.⁴⁰

Destas instituições, a UNOPAR e UNITINS apresentam sua organização acadêmica designada como universidade e a UNIASSELVI

40 Informação resgatada do site: www.mec.org.br: . Acesso em 10 de maio de 2009 às 15h

como centro universitário, forma de organização que conforme o decreto nº 5.773 tem autonomia para abrir pólos de ensino a distância sem passar pelo processo de credenciamento e autorização exigido em outros casos. Fato este que mostra que a flexibilização da lei permite a abertura indiscriminada dos cursos nos pólos à distância sem muitas vezes ser de conhecimento do MEC; um dos órgãos responsáveis pelo processo de fiscalização. Isso mostra que os cursos são abertos sem que se tenham as devidas condições de desenvolvimento do processo educativo, sem contar que os centros universitários não precisam realizar ensino, pesquisa e extensão resumindo a formação acadêmica ao ensino, situação que é agravada quando se têm condições desapropriadas para desenvolver o ensino em relação aos critérios de qualidade apresentados pelo MEC.

Mais recentemente presenciou-se o descredenciamento da UNITINS para oferta de ensino a distância, o que mostra a ineficiência desta modalidade de ensino e das várias leis que o regulamentam.⁴¹

Tais problemas evidenciam a ausência de qualidade nos cursos oferecidos pelas referidas instituições de ensino quando estas não passam pelos critérios estabelecidos pelo MEC em relação a qualidade dos cursos. Nesta direção Boschetti (2007) evidência que essa expansão desmensurada de cursos tanto presenciais quanto a distância não materializa a democratização do acesso elencado, visto que esta deve ser traduzida na:

41 O descredenciamento da UNITINS será discutido na Terceira Seção, tendo em vista que foi motivado por denúncia do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Será sobre a atuação política e jurídica de enfrentamento ao EAD das instituições da categoria que um dos itens desta seção se deterá.

Educação como direito de todos e dever do Estado; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; processo formativo básico como perspectiva de totalidade e apreensão crítica da realidade; ensino do trabalho profissional, ou como alguns dizem, ensino da prática, em vários momentos do processo formativo, em várias disciplinas; realização de estágio presencial, com articulação estreita entre acompanhamento do supervisor acadêmico e de campo; realização de pesquisa e investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo; acesso à bibliografia de qualidade, não apenas a textos básicos de sala de aula, mas ao universo de possibilidades de leitura e conhecimento que se descortina no acesso às bibliotecas. (BOSCHETTI, 2007, p. 7).

Estas prerrogativas são elementares para que o processo de formação esteja vinculado a qualidade que se defende, visto que a formação deve ter como aspectos indissociáveis a teoria e prática, bem como, as condições adequadas para o desenrolar de uma formação que tenha a dimensão da investigação como ponto essencial para a formação crítica. Com isso, as pontuações sobre o EAD são problematizadas pela categoria de assistentes sociais⁴² e também pelas leis de regulamentação do órgão do governo quando se trata de critérios de qualidade.

Frente ao acelerado crescimento da abertura de cursos à distância o MEC instituiu, em 2002, a primeira Comissão de

42 Por categoria de assistentes sociais entende-se aqueles profissionais organizados nos espaços de debates e deliberações promovidos pelas entidades representativas da profissão e outras entidades ligadas ao movimento geral da luta dos trabalhadores. No entanto, compreende-se que esta categoria não é homogênea, por isso, não se garante que todos os assistentes sociais, os quais compõem a categoria profissional, tenham posicionamento crítico em relação ao EAD. Porém, a perspectiva hegemônica do projeto profissional de profissão requer a análise de totalidade na compreensão da realidade social.

Especialistas por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002 visando fomentar a discussão sobre os referenciais de qualidade para a educação superior à distância. O relatório decorrente dessa Comissão serviu de texto base para a elaboração dos referenciais de qualidade para EAD criado pelo MEC em 2003, sendo este texto o norteador do Documento da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do MEC de 2007 intitulado **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância**. Esses referenciais foram divididos nos seguintes tópicos:

- A caracterização do EAD tendo como objetivo instruir os sistemas de ensino;
- O estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas à distância;
- Maior explicitação dos critérios para o credenciamento no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos de atendimento e apoio presencial;
- Criação de mecanismos para inibir abusos;
- Permissão de regime de colaboração entre os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações;
- Supervisão compartilhada, unificação de normas, padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- Previsão de atendimento para pessoas com deficiência;
- Institucionalização de Documento Oficial com Referencial de Qualidade para a Educação a Distância. (BRASIL, 2007).

Estes referenciais indicam orientações para que o EAD possa funcionar pautado em condições de acesso que garantam o

desenvolvimento dos cursos de forma adequada. São critérios que faziam parte do primeiro texto oficial, o qual tratava dos critérios de qualidade de 2003 e que já deveriam instituir uma política de qualidade referente ao EAD a qual possibilitasse o desenvolvimento de ensino nesta modalidade que garantisse acesso a salas de aula, conteúdos condizentes com os cursos, campos de estágios e sua relação com a academia, entre outros aspectos.

No entanto, o que se presencia, conforme relatado, é um crescente número de instituições ofertando EAD em desacordo com estas orientações, que ainda não estão formalizadas em regimento legal instituído através de lei. São orientações que surgiram das evidências concretas presenciadas pelo MEC no processo de fiscalização, as quais requeriam uma direção que pautasse o processo de implementação dos cursos para oferta de EAD em graduação, mas que por si só não garantem a qualidade, visto que o EAD - ofertado na lógica vigente - está longe de garantir ensino de qualidade.

As irregularidades apresentadas pelo MEC são prova dos interesses divergentes que se apresentam. Esses reflexos podem ser vistos em outras áreas como o Serviço Social, que, num processo de expansão desenfreada de cursos de graduação, traz preocupações às entidades representativas da profissão e de alguns profissionais que se defrontam com os impasses advindos com o EAD nos moldes como está posto. A iminência e proliferação dos cursos de EAD estão intrinsecamente ligados ao contexto de precarização do ensino público, da expansão do setor privado no campo educacional em detrimento do ensino público, bem como da necessidade de se construir um consenso

em prol dos interesses hegemônicos. Nessa direção, o próximo item trará a caracterização do EAD no Serviço Social, contextualizando-o num marco histórico desfavorável à implementação do projeto político-pedagógico do Serviço Social e caracterizando os atuais impasses advindos com os cursos criados nos últimos anos.

3.3 O PROCESSO DE PROLIFERAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO SERVIÇO SOCIAL

A proliferação do EAD no Serviço Social precisa ser contextualizada dentro das mediações históricas em que foi sedimentado, tendo em vista que o movimento de legitimação desta modalidade de ensino, na referida área, se faz dentro de um terreno contraditório de disputas por projetos educacionais opostos, ou seja, de um lado se tem o projeto de formação atrelado aos preceitos do grande capital; de outro, sem tem o projeto de formação pautado na luta do movimento docente e discente articulada à luta geral dos trabalhadores por um ensino laico, de qualidade e atrelado a seus interesses. Assim, entender a sedimentação do EAD no Brasil e sua expansão para áreas como o Serviço Social requer entender a conjuntura da realidade brasileira em que se deu a proliferação desta modalidade de ensino, principalmente a partir da década de 2000, década esta que foi um marco significativo de consolidação da contra-reforma universitária.

A partir deste entendimento se trará a discussão sobre a construção das Diretrizes Curriculares do Serviço Social - construídas pela categoria de assistentes sociais através dos espaços deliberativos - e

os impasses conjunturais que desvirtuaram o modelo proposto inicialmente pela categoria em 1996. Este desvirtuamento não colocou de lado o projeto político pedagógico construído em 1996, ao contrário, tal projeto está em constante construção frente às mudanças sociais.

As Diretrizes Curriculares para o Cursos de Serviço Social foram modificadas em vários aspectos em relação à proposta de Diretrizes da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, sendo formalizada e aprovada pelo MEC a última versão das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social em 2001. Assim, os apontamentos das Diretrizes Curriculares de 1996 foram fragilizados, tendo em vista que surgem num contexto em que a contra-reforma universitária desmonta o ensino público tal como se trouxe nos marcos constitucionais.

Através destas análises se trará os marcos regulatórios propostos pelo MEC que flexibilizam aspectos legais como fiscalização, avaliação de instituições de ensino, entre outros, que possibilitam a abertura de cursos de graduação a distância, inclusive no Serviço Social. Além disso, se trará o franco processo de mercantilização do ensino superior, comprovado a partir das próprias estatísticas do Ministério da Educação, através dos dados sobre o vertiginoso crescimento de instituições de ensino superior de natureza privada em detrimento das instituições de natureza pública.

Dentro desse contexto surge a desmensurada abertura de cursos de EAD no Serviço Social comprovada pelo número de instituições credenciadas para abertura de pólos, que, num processo de acelerada proliferação do EAD, traz indícios de um vertiginoso crescimento desta

modalidade de ensino a qual poderá trazer conseqüências ao projeto ético-político profissional do Serviço Social, conforme mostram as colocações apontadas por autoras como Braga (2004), Boschetti (2007), Pereira (2008), entre outras. Este debate será realizado nos subitens seguintes a fim de resgatar o processo histórico em que foi inserido o EAD no Serviço Social.

3.3.1 O movimento de construção do projeto político-pedagógico do Serviço Social frente ao contexto neoliberal de desmonte dos direitos sociais

No período pós-constituição de 1988, se avançou na construção do projeto político-pedagógico do Serviço Social. Esse processo trouxe um marco regulatório que possibilitou estrategicamente assegurar conquistas em relação à consolidação de um projeto profissional construído historicamente. No entanto, tal projeto foi construído num contexto de contra-reforma do Estado em que predominou os preceitos neoliberais de desmonte dos direitos sociais.

A construção de uma nova organização curricular do curso de Serviço Social traz para o marco da discussão as Diretrizes Curriculares do Serviço Social, expressa no Documento da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), intitulado **Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social**, documento este baseado no currículo mínimo aprovado em Assembléia geral extraordinária de 8 de

novembro de 1996. O referido documento expressava uma direção para a trajetória acadêmica que buscava a construção de uma hegemonia na formação profissional atrelada aos princípios do Código de Ética e das leis profissionais como expressão dos avanços advindos da construção histórica da categoria profissional.

O breve histórico da construção dessa direção dada à formação profissional, através das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, mostra que esta construiu-se num amplo movimento de participação das instituições de ensino superior no Brasil. Para entender este processo se resgata a trajetória que culminou nas Diretrizes da ABEPSS de 1996. Na XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), realizada em Londrina/PR em outubro de 1993, deliberou-se alguns encaminhamentos referentes ao Currículo Mínimo vigente desde 1982. A partir dessas discussões o debate se expande entre as unidades de ensino, principalmente após 1994. Teve papel preponderante na mobilização das entidades em todo o Brasil o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), órgão acadêmico responsável pela articulação entre pós-graduação em Serviço Social. Esse processo contou com o apoio das entidades representativas da profissão através do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO). (ABEPSS, 2006).

Conforme ABEPSS (1996), entre 1994 e 1996 foram realizados cerca de 200 oficinas locais nas 67 unidades acadêmicas filiadas à ABEPSS, 25 oficinas regionais e 2 nacionais. Tendo por base as várias propostas partidas das oficinas sobre a formação profissional foi

aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife no ano de 1995 a “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” a qual dispunha dos seguintes conteúdos; pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular. Tal trabalho, envolto por um constante processo de continuidade, resultou em 1996, através da realização de outras oficinas, no documento conhecido como “Propostas Básica Para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios Para o Debate”. A etapa final desse processo entre unidades de ensino em conjunto com a diretoria da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS)⁴³, representação da ENESSO, CFESS, grupo de assessores de Serviço Social e consultoria pedagógica resultou na proposta intitulada “Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social”. Tal proposta foi apreciada na IIª Oficina Nacional de Formação Profissional realizada no Rio de Janeiro em novembro de 1996. (ABEPSS, 1996).

Nesta perspectiva, o processo de construção das Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996 e das Diretrizes Curriculares de 1999, corroboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, trouxeram os seguintes pressupostos para a formação profissional:

43 A ABEPSS foi fundada com a denominação **Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social** em 10 de outubro de 1946 modificando sua denominação para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social em 10 de dezembro de 1998 por deliberação da Assembléia Geral realizada no dia 10 de dezembro de 1998. (ABEPSS, 2008).

- O Serviço Social particulariza-se nas relações de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista;
- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico da sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos do seu processo de trabalho;
- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, por meio das políticas e lutas sociais. (ABEPSS, 1996, p.4).

Avalia-se que houve um avanço teórico-metodológico da profissão na discussão dos referenciais a serem apreendidos pelos profissionais de Serviço Social no processo de construção de uma direção do projeto profissional articulado a uma perspectiva crítica, atrelada à teoria marxiana para explicar a história da profissão e da sociedade em geral. Os princípios resultantes do Documento acima referido são:

- 1 Apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade;
- 2 Análise do movimento histórico da sociedade brasileira apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;
- 3 Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico nos cenários internacional e nacional desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

4 Identificação das demandas presentes na sociedade visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado. (ABEPSS, 1996, p. 5).

Estes princípios são considerados um avanço para a profissão na medida em que são resultado de constantes disputas pela direção dada à formação em Serviço Social numa perspectiva crítica, a qual deve proporcionar ao profissional o aprofundamento teórico-metodológico da ação e a capacidade de decifrar as novas demandas postas pela realidade dinâmica. Posicionamento ético norteado por uma atitude investigativa que tem como aporte a dimensão crítica da análise da realidade através da perspectiva de totalidade. Este posicionamento crítico defendido pelas Diretrizes da ABEPSS, conforme Faleiros (2000, p. 176)

deve se traduzir no desenvolvimento da capacidade de analisar as conjunturas e situações e de formular estratégias e táticas de ação com mediações apropriadas frente ao objeto da intervenção e a situação das forças e dos sujeitos envolvidos em aliança com os explorados e oprimidos e na implementação da capacidade de invenção, de criação, de decisão própria, evitando-se a sua fragmentação.

Isso significa que as Diretrizes elaboradas pela categoria de assistentes sociais, num processo de mobilização e luta, refletem o

acúmulo teórico-político apreendido no decorrer da história que permite ao Serviço Social uma ruptura em 1979/82 com um projeto de profissão atrelado a uma visão clínica e adaptativa em busca de um projeto “que se propunha a romper com a visão ‘fragmentada da realidade’, com o objetivo de uma formação crítica comprometida com a transformação social.” (FALEIROS, 2000, p. 164). Essa trajetória de avanços culmina na reforma desse projeto na década de 1990 promovida pela ABESS/CEDEPSS que teve como pressupostos “os esforços de superação de traços teoricistas, que não raras vezes impregnaram o debate profissional dos anos 80 [...]” (FALEIROS, 2000, p. 164). Essa retrospectiva histórica da construção do projeto profissional do Serviço Social traz ganhos significativos que permitem à profissão avançar na direção teórico-metodológica da formação profissional, possibilitando se ter um referencial crítico atrelado a busca de uma formação de qualidade.

No entanto, é de fundamental importância entender que esse processo não se deu neutro de intervenções e mediações históricas. Ao contrário da década de 1980 em que se vivia um avanço das lutas sociais, a década de 1990 em que se constrói as diretrizes da ABEPSS de 1996, confirmada pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social em 1999, surge num contexto de ataques frontais ao ensino superior brasileiro.

Em um contexto de desmonte do ensino superior brasileiro as Diretrizes Curriculares, inicialmente construídas pelas entidades representativas da profissão junto as entidades de ensino superior e outros profissionais, sofrem desvio da sua concepção original sendo

modificadas pelo MEC e significativamente alteradas, afetando o sentido inicial que buscava a orientação de uma formação ligada ao desenvolvimento de profissionais críticos atrelados às demandas das classes subalternas⁴⁴. Estas mudanças não estão isentas de interesses. Em artigo apresentado à **Revista Estudo** a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) defende a idéia de que os currículos mínimos não servem mais à realidade educacional, a qual apresenta transformações que requerem a flexibilização dos currículos de graduação. Conforme associação, os modelos de currículo mínimo atrapalham a formação nos moldes exigidos pelas mudanças na esfera educacional, visto que nesses “há um elevado grau de detalhamento de disciplinas e cargas horárias, o que impede às IES – Instituições de Ensino Superior – implementarem projetos pedagógicos mais inovadores.” (ABMES, 2009, p. 1).

Estas mudanças, defendidas pela associação, estão de acordo com a nova lógica curricular adotada pelo sistema de ensino superior que possibilita a ampla difusão e implementação das políticas defendidas a partir da contra-reforma universitária, em específico o EAD. Em direção à idéia de flexibilização dos currículos no sentido de

44 Por classes subalternas entende-se, conforme Yasbek (2003), aquelas classes que estão a margem do poder de decisão e direção. Neste sentido, a subalternidade “faz parte do mundo dos dominados, dos submetidos à exploração e à exclusão social, econômica e política. Supõe, como complementar, o exercício do domínio ou da direção através de relações político-sociais em que predominam os interesses dos que detêm o poder econômico e de decisão política.” (YASBEK, 2003, p. 18). No entanto, a subalternização pressupõe práticas de enfrentamento e busca de superação da subalternidade nas lutas sociais e políticas. Nesta linha de raciocínio, a subalternidade pressupõe pensar na possibilidade de superação da condição de domínio determinada historicamente. Assim, pensar na categoria “subalterno” requer tomá-la no contexto contraditório da realidade social, situando as classes subalternas na perspectiva de sua constituição como sujeitos políticos portadores de um projeto de classe em busca do protagonismo nas relações sociais.

adaptá-los à nova realidade educacional a Secretaria de Educação Superior (Sesu), através do edital nº 4 de dezembro de 1997, chama as instituições de ensino superior a enviarem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares de seus respectivos cursos. Conforme ABMES (2009), essa decisão objetivou “a ampliação da discussão para além do âmbito das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.” Ao enviarem as propostas exigidas pelo Sesu o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer nº 776/97 que trouxe orientações sobre as Diretrizes Curriculares em parceria com o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação (FORGrad).

Assim, mesmo se tendo o modelo final das Diretrizes Curriculares Para o Cursos de Serviço Social, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social e concluído em 26 de fevereiro de 1999, em 3 de abril de 2001 o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CES nº 492 de 2001, o qual trouxe orientações para vários cursos de graduação, inclusive o de Serviço Social.⁴⁵ O Parecer trouxe a proposta de diretrizes dos cursos de Serviço Social elencando os seguintes itens: perfil dos formandos, competências e habilidades, organização do curso, conteúdos curriculares, estágio supervisionado, Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC) e atividades complementares. O novo modelo de diretrizes

45 Em 12 de dezembro de 2001 foi elaborado pelo CNE/CESS o Parecer nº 1363, o qual trouxe um modelo de Projeto de Resolução das Diretrizes Gerais dos Cursos de Serviço Social com a finalidade de criar Resolução que aprovasse definitivamente o projeto de diretrizes estabelecidos pelo Parecer nº 492/2001. Assim, em 13 de março de 2002, aprova-se a Resolução CNE/CES nº 15 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social conforme o Parecer nº 492/2001 e 1.363/2001, estabelecendo as orientações que deveriam nortear o projeto pedagógico do referido curso.

trazido pelo parecer trouxe modificações em relação ao formato adotado pela Comissão de Especialistas. No formato das Diretrizes de 1999 os itens estavam organizados da seguinte forma: perfil do bacharel em Serviço Social, competências e habilidades, princípios da formação profissional, nova lógica curricular, tópicos de estudo, estágio supervisionado, TCC, atividades complementares, duração do curso e recomendações. Observa-se que a proposta do parecer nº 492/2001 em relação àquela da Comissão de Especialistas retirou os seguintes aspectos elencados na proposta de 1999:

- O item que especificava os núcleos de fundamentação da formação profissional,
- O item **tópicos de estudo** que trazia os conteúdos necessários à formação de bacharéis em Serviço Social,
- A duração dos cursos e dos estágios,
- e o item recomendações.

Assim, ao se retirar os referidos itens da proposta inicial da comissão flexibilizou-se as Diretrizes Curriculares a fim de adaptá-la à nova realidade educacional. Como parte desta realidade tinha-se o EAD, o qual estava em franco crescimento no Brasil no início da década de 2000.⁴⁶

Nesse sentido, o parecer nº 492/2001 altera significativamente

46 Cabe ressaltar, que o formato de Diretrizes da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social foi um marco importante, mas trouxe na duração mínima do curso de Serviço Social 2.700 h, o que não se considera um prazo adequado para a formação em nível de graduação se comparado com o currículo proposto no documento. Foi na Resolução nº 2 de 18 de junho de 2007 que esta carga horária mínima para o curso de graduação de Serviço Social passou para 3.000 h. Isso significa dizer que o movimento de construção das leis exigem constantes debates e avaliações, tendo em vista a necessidade de mudança das mesmas no processo histórico.

vários itens da proposta das Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de 1999. Tais orientações permitem elucidar a adequação às mudanças ocorridas, flexibilizando o processo de formação não no sentido de adequação a cada realidade regional, mas no sentido de afrouxamento do formato das Diretrizes apontadas pela categoria de assistentes sociais. Dessa forma, se abrem as condições propícias para a implementação das diversas mudanças advindas da LDB e outras leis que concretizam o processo de contra-reforma do ensino superior. Dentre estas propostas se destaca o EAD que tem facilitado seu processo de implantação e funcionamento com as novas diretrizes apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ao contrapor o currículo mínimo estas diretrizes destacam a necessidade de que as IES tenham maior autonomia na elaboração de suas propostas curriculares. Nessa direção, o Documento da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, que trata da Portaria do MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, define estratégias de abordagens referentes ao processo de implementação e de funcionamento do EAD apontando os seguintes critérios para a flexibilização exigida:

Revisão das Diretrizes Curriculares e padrões de qualidade de cursos de educação a distância, com o objetivo de contemplar as potencialidades pedagógicas das tecnologias de informação e comunicação na organização curricular e na oferta de educação superior, bem como, um processo efetivo de avaliação e supervisão da educação superior a distância. (BRASIL, 2002, p. 32).

Com isso, o EAD passou a ter diretrizes mais flexíveis e, desta

forma, pode ser aberto ofertando cursos sem estarem de acordo com as propostas originais de 1999. O parecer nº 492, elaborado na perspectiva de diretrizes gerais aprovadas pelo MEC/CNE em 2001, traz um reducionismo das propostas iniciais ocorrendo deformação em itens que podem ser interpretados de forma fragmentada. Quando traz o perfil dos formandos o referido parecer extrai do texto original a definição dos formandos de Serviço Social como profissionais comprometidos com os valores e princípios norteadores do Código de Ética. Tal trecho representa uma importante direção já que o Código de Ética significa um grande avanço para a formação, sendo ele o norteador das práticas profissionais e posicionamentos éticos frente a situações vividas cotidianamente. Os itens que traziam as competências e habilidades do profissional de Serviço Social, os quais expressavam a necessidade de uma capacitação teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental para as atividades técnica-operativas com vistas à apreensão crítica da realidade na perspectiva de totalidade aparecem sem esta perspectiva.

Dessa forma, quando tais alterações ocultam a dimensão de totalidade na apreensão da história podem trazer repercussões para a formação profissional. Além disso, em concordância com a necessidade de expansão acelerada do EAD, as competências e habilidades gerais apresentam como um dos itens centrais “a utilização dos recursos da informática” que na proposta da Comissão de Especialistas se localizava no item “recomendações” tendo como objetivo a utilização destes meios para facilitar o aprendizado. No entanto, agora aparece como um dos objetivos gerais podendo ser entendido a partir de sua utilização como

substitutivo da formação presencial.

No que se refere à organização do curso as alterações trazem contrastes maiores. Este item oculta a discussão da adoção de uma teoria social crítica a qual possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade, o que pode significar uma visão fragmentada da realidade. Observa-se, também, que os núcleos de fundamentação da formação profissional foram alterados significativamente sendo retirados os conteúdos das matérias propostas originalmente. Dessa forma, as novas propostas pedagógicas de vários cursos “apresentam disciplinas que não se estruturam em torno dos eixos propostos nas Diretrizes da ABEPSS, sendo que as disciplinas, na maioria das vezes, não se articulam apresentando diversos problemas de superposição de conteúdos.” (BRAGA, 2004, p. 23).

Em relação ao tempo de duração dos cursos e sua delimitação em conformidade com as disciplinas de estágio supervisionado e atividades complementares, as novas orientações não estabelecem tais parâmetros, estando de acordo com as propostas para o ensino enaltecidas pelo MEC. Destarte, entende-se que tais transformações estão em concomitância com as políticas propostas para o Brasil, inclusive no que se trata do EAD, o que para alguns autores traz conseqüências para o processo de formação profissional já que os documentos que formulam e regulamentam o ensino abrem margem para que o processo de desqualificação da formação profissional esteja de acordo com a concepção de “educação” defendida pelos órgãos do governo, concepção esta a qual traz que as políticas educacionais devem

estar “adaptáveis às demandas do mercado de trabalho.” (ABMES, 2009). Cassab (2000, p.130), reafirma esta desqualificação quando discute as polêmicas em torno das Diretrizes Curriculares afirmadas pelo MEC/CNE, elencando alguns problemas que se apresentam diante dessa concepção de formação acadêmica. Conforme autora, outras questões são preocupantes:

Nossos alunos têm chegado cada vez mais jovens à universidade [...]. Suas possibilidades de acesso aos bens culturais, ao debate de idéias, à ampliação de seu universo e relações, de conhecimento das vias de participação política têm se mostrado em muitas vezes bastante restritas. A vida no campus universitário, sem dúvida, amplia essas condições, o contato com outros cursos, o movimento estudantil, a oportunidade de participar de atividades culturais, de construir relações e ampliar seus horizontes são elementos fundamentais, se pensarmos o processo de formação profissional como algo que mobiliza todas as esferas da vida do aluno. Como lhes oferecer isso em um curso de graduação a distância?

Nesse sentido, para autora, a lógica curricular resumida a alguns conteúdos desconexos de outras atividades, fundamentais no processo da vida acadêmica, pode aniquilar a formação vinculada à dinâmica da vida universitária. Com base em sua percepção do novo currículo imposto pelo MEC as novas orientações para a formação acadêmica em Serviço Social “estão orientadas em sua concepção por uma perspectiva de formação de especialistas aptos a se utilizarem de uma técnica, ou

melhor de um conjunto de técnicas, e não de um assistente social com capacidades de investigação e intervenção.” (CASSAB, 2000, p. 131). Nessa direção, as novas diretrizes trazem algumas propostas que estão de acordo com uma formação reducionista teórica e metodologicamente, apresentando desvios ético-políticos em relação à formação profissional. Mesmo tendo como parâmetro para a formação profissional as diretrizes construídas junto à ABEPSS - que estão num processo de contínua construção - dados apontados por Braga (2000), Presidente do CFESS na gestão 2002-2005, apresentados à revista *Temporalis* - que abordou a discussão sobre ensino do trabalho profissional - mostram que das 147 escolas de Serviço Social existentes em 2004 apenas 87 estavam filiadas à ABEPSS. Tais dados evidenciam um número grande de instituições de ensino superior que pouca aproximação têm às Diretrizes construídas no âmbito da ABEPSS. Além disso, os números de instituições cresceram a partir de 2004 o que representa um universo grande de instituições de ensino sem a compreensão das referidas Diretrizes Curriculares.

Este crescimento vertiginoso de instituições de ensino na área de Serviço Social trazem algumas preocupações quanto à apreensão dos preceitos das Diretrizes de 1996. Tais preocupações apontam para uma desmobilização e desarticulação dos profissionais da área frente aos ataques ao projeto político-pedagógico da profissão, que num contexto de mercantilização do ensino de Serviço Social, precisa consolidar as orientações elencadas pelas Diretrizes de 1996. Esse contexto desfavorável e o desvirtuamento das Diretrizes enaltece interesses atrelados à concepção atual de ensino pautado na lógica empresarial que descaracteriza a formação defendida pela ABEPSS, ENESSO e o

conjunto CFESS/CRESS.

Diante dessa conjuntura, torna-se relevante a compreensão da dinâmica que envolveu o processo de implementação do EAD no Serviço Social. Essa discussão será realizada no próximo item a fim de estabelecer os nexos históricos que permitem visualizar o processo de sedimentação do EAD no Serviço Social.

3.3.2 A proliferação do ensino a distância no Serviço Social

A partir da flexibilização dos marcos legais e abertura do setor privado na oferta de ensino através da contra-reforma educacional se tem a criação vertiginosa de cursos de Serviço Social de natureza privada. Essa realidade se torna mais um fator a favorecer a abertura desenfreada de EAD no Serviço Social, visto que a oferta de cursos de Serviço Social em IES privadas flexibiliza o processo de formação.

Assim, entende-se que a realidade na qual se consolida o EAD apresenta um crescimento desmesurado, nas últimas décadas, de cursos privados que podem ser identificados a partir dos dados de Pereira (2008). Tais dados evidenciam esta realidade quando apresentam os seguintes índices:

Tabela I- Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica

Cursos de Serviço Social distribuídos segundo período de autorização e natureza jurídica					
Período	Privado	%	Público	%	Total
1930-1994	47	63,5	27	36,5	74
1995-2002	45	90	5	10	50
2003-2006	129	92,1	11	7,9	140
2007-2008	19	95	1	5	20

Fonte: Tabela organizada por Larissa Damher Pereira a partir de pesquisa realizada em 2008.

Os dados apresentados identificam que em 2008 existia um número significativo de instituições privadas de ensino ofertando cursos de Serviço Social o que representa o processo de mercantilização do ensino superior engendrado a partir da década de 1990. Esta realidade é fruto dos reflexos da contra-reforma universitária, a qual traz para o Serviço Social o desafio em acompanhar o crescimento de IES privadas a fim de entender o perfil das instituições privadas de ensino.

Tais dados evidenciam um significativo número de instituições

privadas que oferecem os cursos de Serviço Social em detrimento às instituições públicas. Essa realidade evidencia o contexto no qual o EAD é constituído, contexto este de crescimento significativo do ensino privado. Conforme dados trazidos no Relatório da IIª Oficina Regional da ABEPSS Sul I – 2008 apresentados por Lewgoy (2008), no referido ano existiam 301 cursos de graduação em Serviço Social no Brasil, sendo 250 em instituições privadas o que representava 83,55 % do universo dos cursos pertencentes a instituições privadas. Destes, apenas 51 cursos eram ofertados em instituições públicas de ensino. Isso significa que nos 6 últimos anos houve um crescimento de 328% de IES de natureza privada, o que representa a precarização do ensino público e o incentivo estatal ao crescimento explosivo do setor privado.

Com isso, compreende-se que o acelerado crescimento dos cursos de graduação a distância vem junto ao processo de mercantilização do ensino superior a partir dos anos 1990, ano este em que se assistiu a um crescente número de cursos de graduação principalmente na rede privada. Destarte, discutir a proliferação do EAD no Serviço Social requer pensá-lo dentro da contra-reforma universitária em que se enaltece a lógica mercantil de ensino. Nesta direção, Pereira (2008), analisa *o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003*, fazendo um mapeamento das características da expansão do ensino superior em Serviço Social pós-2003 e indicando os aspectos históricos que desencadearam este crescimento. As características apresentadas pela autora se centram na natureza mercantil do ensino que ao se expandir via setor privado transfere a concepção de ensino como direito para a noção de ensino como “serviço”. Ressalta tal debate da

seguinte forma:

No contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, políticas sociais como saúde, previdência e educação – antes implementadas através da ação estatal e com cunho universal – foram relegados a último plano, com ações focalistas dos Estados e ao mesmo tempo, ampla abertura para a exploração mercadológica de tais necessidades sociais. Saúde, previdência e educação passam a ser concebidas como ‘serviços’, cujos objetivos pautam-se na lógica mercantil e têm como finalidade última a obtenção do lucro. Assim, a figura do cidadão reposiciona-se para a de cidadão consumidor’(caso tenha renda para consumir planos de saúde, de previdência e mensalidades escolares) e ‘cidadão-pobre’ (MOTA, 1995), alvo das políticas focalistas estatais e/ou ‘beneficiário’ de projetos sociais realizados pelo ‘terceiro setor’, majoritariamente com recursos públicos. (PEREIRA, 2008, p. 154).

É possível afirmar que a expansão de várias políticas antes implementadas pelo Estado no seio de suas responsabilidades já não tem lugar de destaque no modelo social atual. Nesse sentido, traz algumas projeções sobre as implicações para o processo de formação profissional, quando ressalta que o perfil dos cursos de Serviço Social, a partir da década de 1990, está voltado para a lógica mercantil, visto que esta é uma área que não exige grandes investimentos em laboratórios e insumos tecnológicos, sendo uma das preferidas pelos empresários. Com isso, estabelece o perfil dos profissionais formados através desta perspectiva educacional. Este perfil, conforme a autora, está atrelado a busca pela formação de profissionais “colaboracionistas”.

Em relação as características que norteiam a concepção do

profissional de Serviço Social, observa que historicamente o assistente social “[...] ocupou, na divisão sócio-técnica do trabalho, uma função intelectual colaboracionista com a concepção de mundo burguesa.” (PEREIRA, 2008, p. 160). No entanto, com a renovação da profissão através do movimento de reconceituação, a formação profissional se reconfigura na direção renovadora pautada nos princípios enaltecidos pelo projeto ético-político profissional do Serviço Social. Esse movimento resulta no novo Código de Ética do Assistente Social de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Observa-se que a construção histórica da categoria trouxe uma nova concepção sobre a formação profissional no seio da sociedade de classes pautada no projeto político-pedagógico da profissão. Porém, este projeto foi amplamente afetado pelas mudanças advindas com a contra-reforma universitária, as quais impõe novas diretrizes à formação profissional dificultando o desenvolvimento da formação pautada nos preceitos técnicos, políticos e éticos da profissão. Nesta direção, a autora identifica o marco temporal dos acontecimentos que levaram a estas transformações:

Após 1995, o país sofreu arrebatadora avalanche neoliberal, com uma expansão vertiginosa da participação privada na criação de cursos de ensino superior, majoritariamente em IES não-universitárias [...] se entre 1930 e 1994, a participação dos cursos privados era da ordem de 63,5%, entre 1995 e 2002 há um ‘salto’ destes para a participação de 90% na totalidade dos cursos de Serviço Social criados no período. [...] De 2003 até abril de 2008 surgiram no país mais de 160 novos cursos de Serviço Social, o que corresponde a

55,9% dos existentes no país. O governo Lula manteve a mesma linha de atuação no que se refere à política educacional voltada para o ensino superior, acirrando, contudo, a expansão da educação superior via modalidade de ensino privado a distância, mantendo o largo apoio à expansão via setor privado presencial (por meio do Prouni e reforçando, na universidade pública, a lógica da mercantilização por intermédio das parcerias público-privado e também, em 2007, com a imposição do REUNI nas universidades federais). (PEREIRA, 2008, p. 163-164).

A partir dos dados apresentados pela autora, os quais identificam um salto na oferta de cursos de Serviço Social via setor privado pós-década de 1990, observa-se que as construções pautadas no projeto ético-político profissional do Serviço Social não foram suficientes para barrar a expansão de instituições privadas que ofertam cursos de Serviço Social sob a lógica do lucro. Mesmo com um projeto inovador direcionado a nortear as relações profissionais os novos fenômenos sociais evidenciam uma ampla extensão de instituições de ensino que absorvem as políticas pautadas na concepção de ensino como mercadoria. Segundo autora, no âmbito da formação profissional tem-se quase 60% dos cursos criados a partir de 2003, após uma década de criação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. As análises da autora sobre a expansão dos cursos de Serviço Social de natureza privada de 2003 a 2008 evidenciam claramente o processo de mercantilização que continua em longos passos nos últimos anos. A partir dos dados atualizados por Pereira (2009), é possível observar a continuidade desse intenso processo de mercantilização do ensino superior conforme tabela

a seguir:

Tabela II- Crescimento de Cursos de Serviço Social de natureza privada X natureza pública no período de 2008-2009 em relação ao período de 2003-2008

Crescimento de Cursos de Serviço Social de natureza privada X natureza pública no período de 2008-2009 em relação ao período de 2003-2008					
Período	Privado	%	Público	%	Total
2003-2008	148	92,5	12	7,5	160
2008-2009	43	86	7	14	50

Fonte: Dados organizados a partir do levantamento feito por Larissa Dahmer Pereira através do Cadastro das Instituições de Educação Superior (IES) do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação (INEP/MEC) nos anos de 2008 e 2009.⁴⁷

A partir dos dados apresentados, se constata que o processo de expansão elencado por Pereira (2008) continua em franco desenvolvimento. Os números evidenciam que a porcentagem do crescimento da abertura dos cursos de 2008 a 2009 estão em amplo crescimento em relação ao período de 2003-2008. Isso significa que num período menor de tempo o crescimento do ensino privado continua

⁴⁷ Larissa Dahmer Pereira coordena a linha de pesquisa *Mercantilização do ensino superior e formação profissional dos assistentes sociais brasileiros*, ligada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES), onde desenvolve estudos sobre a mercantilização do ensino superior problematizando as consequências trazidas para a formação profissional em Serviço Social. Por ser pesquisadora dedicada a esta discussão teve-se acesso a seus vários artigos e/ou levantamentos sobre instituições de ensino superior que trouxeram dados como período de organização, natureza jurídica, categoria organizativa, oferta de vagas, entre outros. Tais dados são resgatados a fim de contribuir com a discussão em pauta.

a crescer consideravelmente consolidando a contra-reforma do ensino superior conforme dois eixos de ações operados pelos governos Cardoso e Lula que são: “[...] de fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade.” (PEREIRA, 2009, p. 2). Assim, investe-se numa formação resumida ao ensino, já que com a diversificação da organização acadêmica das IES a maioria destes novos cursos estão localizados em instituições não universitárias, as quais não são obrigadas a realizarem pesquisas o que permite uma rápida lucratividade sem grandes gastos.

O segundo eixo que norteia esta expansão está relacionado “[...] com a necessidade de manutenção de um consenso social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital.” (PEREIRA, 2009, p. 2). Ou seja, para que estas “reformas” estruturais sejam legitimadas e aceitas pelo corpo social, que reivindica a democratização do ensino sob os preceitos da qualidade atrelada ao ensino, pesquisa e extensão, torna-se necessário a formação de profissionais que garantam a expansão do capital. Para a realização deste papel busca-se a “[...] a formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista.” (PEREIRA, 2009, p. 2). A autora constata a realidade atual de mercantilização da formação de novos assistentes sociais em face às novas exigências do processo produtivo. Dessa forma, “contata-se uma realidade brutal de mercantilização da formação profissional em Serviço Social, o que

aponta para a erosão do projeto de formação dos assistentes sociais brasileiros, construído sob a direção da ABEPSS na primeira metade dos anos 1990.” (PEREIRA, 2007, p. 21). Segundo autora, as influências da nova forma de desenvolver o ensino poderá trazer implicações para o processo de formação profissional em detrimento do projeto defendido pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que por mais que tenha conquistado avanços estes regridem com o novo contexto dado à direção da formação profissional em Serviço Social.

Por isso, a profissão corre o risco de regredir no processo de contínua construção de um projeto pedagógico construído a favor da formação de profissionais críticos que saibam decifrar a realidade e conseqüentemente, contribuam com o processo de transformação social. Assim, a formação em Serviço Social, na lógica presenciada na contemporaneidade, poderá inibir o processo de formação comprometido com a formação de profissionais críticos. O norte profissional poderá ser dado de acordo com os objetivos de formação atrelados aos interesses do mercado, identificado a partir da formação direcionada para conformar a sociedade, papel já atribuído e legitimado ao profissional do Serviço Social nos seus primórdios. As indicações da autora deixam claras estas considerações quando ressalta:

Ao que tudo indica, a mercantilização da formação de novos assistentes sociais atende, de um lado, às necessidades expansionistas do capital, e, de outro, à premência e formação do consenso entre as massas populares, o que exige a formação de intelectuais – dentre eles, o assistente social – difusores da ideologia colaboracionista sob a ótica do capital. Uma formação aligeirada,

atravessada pela lógica mercantil, com turmas abarrotadas de alunos, professores horistas em precárias condições do exercício docente e sem a possibilidade concreta de realizarem a valiosa dimensão da pesquisa: tais condições, por si só, esvaziam a possibilidade de formação de profissionais críticos, capazes de desvelar a realidade, sob a ótica e os interesses da classe trabalhadora. (PEREIRA, 2007, p. 21).

Estas condições identificam os novos desafios postos aos profissionais de Serviço Social quando estes vivenciam crescentes transformações que revelam a ótica dos interesses da classe dominante sobre os interesses da classe trabalhadora. Nesse contexto, procura-se sedimentar uma formação compromissada com os interesses do capital, interesses estes expressos na formação de profissionais que consolidem o consenso de classe trazidos pela ideologia burguesa, envolta pelos discursos do terceiro setor, ajuda mútua, responsabilidade social, etc...

São discursos que estão atrelados à gama de novas designações dadas pelos intelectuais burgueses, dentro do bojo das relações sociais, caracterizando as manifestações de novos significados dados aos “atores sociais” como se estes fossem desprovidos de embates políticos. Ao discutir Terceiro Setor e Questão Social Montaño (2002) evidencia que junto com a “Reforma do Estado” surgem novos significados ao campo político, os quais transferem as responsabilidades do Estado para um “terceiro setor”, constituído das Organizações Não Governamentais (ONGs). Ao fazer a referida discussão, o autor elenca que tal designação sustenta uma idéia que desvia a atenção dos embates de classes existentes na sociedade civil para o campo da harmonia social

constituída dentro do terceiro setor, o qual atua frente aos denominados primeiro e segundo setores.

Nesta perspectiva, essas noções representam uma desconfiguração das relações sociais dentro da sociedade civil que tenta dividir espaços como se estes fossem ausentes de contradição e pudessem ser manipulados conforme a designação formulada. Com isso, se procura velar os nexos históricos, intrínsecos à sociedade de classes. Por isso, entende-se que longe de existir um Terceiro Setor que subjugu os sujeitos sociais existe uma sociedade dividida em classes com sujeitos que constroem cotidianamente a história. Montañó (2002) aponta que esse jogo de idéias, embasado na concepção de existência de um Terceiro Setor, traz conseqüências ao Serviço Social, pois

[...] procede-se tanto a uma precarização do atendimento estatal às demandas sociais, como a uma auto-responsabilização pelas repostas as próprias necessidades localizadas, o que se reflete direta e fortemente na base de sustentação funcional-ocupacional do Serviço Social.” (MONTAÑO, 2002, p. 256).

É nesse contexto de desvirtuamento da concepção classista de sociedade que se constrói um reducionismo de idéias vinculadas certamente aos interesses dominantes. Para a consolidação dessas novas idéias, torna-se necessário a formação de profissionais que estejam subjugados a condições precárias de trabalho pautadas em baixos salários, espaço de trabalho sem as devidas condições e aptos a conformarem a sociedade a essa visão de mundo.

A necessidade de formação de profissionais colaboracionistas

que contribuam para a expansão da sociabilidade capitalista justifica a mercantilização do ensino superior e, principalmente, o surgimento do EAD na graduação de Serviço Social. Nesse sentido, o EAD traz o aprofundamento da desqualificação de uma formação atrelada ao projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Por isso, estas relações são alvo de preocupações para alguns profissionais e suscitam outros debates que exigem outras saídas para a expansão do EAD nos marcos da política educacional atual. Nesse sentido, as contradições vividas no campo profissional são problematizadas por BOSCHETTI (2007), quando identifica as tendências trazidas para o Serviço Social através das “reformas” neoliberais das últimas décadas. Ao destacar as discussões acerca do ensino a distância no Serviço Social a autora problematiza as demandas atuais trazidas para os profissionais de Serviço Social no âmbito de suas atribuições, polemizando as dificuldades enfrentadas na prática para que se concretize uma formação atrelada à qualidade defendida pelo projeto político-pedagógico da profissão. Isso mostra que os problemas vividos na implementação do EAD no Serviço Social já mostram indícios de preocupações com a desregulamentação de alguns preceitos da formação que, por mais que existam no ensino presencial, tendem a se aprofundar no ensino a distância tal como está posto.

Frente à proliferação do EAD surge a discussão sobre a implementação do exame de proficiência que na concepção de Rodrigues (citado por CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SÃO PAULO) trata-se de uma alternativa legítima de defesa das “conquistas teóricas e políticas alcançadas pela profissão

desde o Congresso da Virada, ocorrido em 1979, quando teve início o processo de construção do projeto profissional hegemônico na categoria, batizado de projeto ético-político.” Para a autora esta seria uma estratégia que permitiria avaliar os profissionais que ingressarão no mercado de trabalho tendo como pressuposto as diretrizes do projeto ético-político profissional do Serviço Social. Tendo em vista que o MEC não tem um sistema de avaliação eficaz em relação a estes cursos cabe aos Conselhos efetivarem uma proposta de avaliação que impeça que profissionais desqualificados, em relação aos preceitos profissionais, ingressem no mercado de trabalho.

No entanto, se contrapõe a esta posição Boschetti (2007), que identifica uma vasta agenda de ações as quais podem contribuir para o debate sobre a realidade vivida no contexto da formação profissional. Com isso, analisa os desafios apresentados à profissão e algumas estratégias de enfrentamento à desqualificação da formação, análises que culminam na discussão sobre o exame de proficiência para o Serviço Social. Esta discussão vem junto com o alargamento dos cursos de Serviço Social a partir da década de 2000. Segundo autora, a proliferação do EAD segue a tendência de “[...] ampliar a massificação do ensino superior com expansão de vagas nas chamadas formações genéricas e estabelecimento de filtros e processos seletivos mais rígidos para a formação específica, cuja qualidade é questionada [...].” (BOSCHETTI, 2007, p. 13). A preocupação sobre o debate que norteia o exame de proficiência está intimamente ligada a desqualificação da formação profissional que tende a corroer o projeto educacional defendido pelo Serviço Social. Por isso, alguns profissionais apresentam

a necessidade de se ter um exame que permita avaliar a formação, impedindo a atuação de profissionais que não estejam atentos ao projeto ético-político da profissão.

No entanto, para Boschetti (2007), a implementação do exame de proficiência seria apenas uma forma de encobrir o real problema da precarização da formação profissional, advinda com a proliferação de vários cursos de Serviço Social, inclusive, na modalidade de ensino a distância. Uma prova não permitirá avaliar as competências teóricas, éticas e políticas requeridas na formação, uma vez que se resume a alguns pontos que não abrangem toda a formação, que deve ser constante. Outro aspecto preocupante refere-se a mercantilização dessa proposta de prova como acontece, por exemplo, com a prova da OAB, que alimenta uma vasta rede de empresas de cursinhos preparatórios.⁴⁸

Nessa direção, verifica-se que num processo contraditório de luta pela consolidação do projeto profissional, os assistentes sociais se deparam com dilemas e desafios postos atualmente através de um processo de precarização do ensino que intensifica-se com o desmesurado crescimento de cursos de Serviço Social na modalidade a distância. Dados levantados por Mattos (2009), identificam esta realidade quando destacam que atualmente existem no Brasil 11 instituições de ensino superior que ofertam cursos de Serviço Social na modalidade a distância tendo estes cursos sedes nas 5 regiões do país e pólos espalhados por todo o Brasil contra as instituições de ensino

48 Cabe salientar que a realidade expressa pela proliferação do EAD foi debatida no 37º Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado do dia 25 a 28 de setembro de 2008 em Brasília, onde a proposta de implementação do exame de proficiência não foi aprovada.

presencial que contam com 322 no país. Em uma primeira análise os dados apresentados sobre as instituições que ofertam EAD em Serviço Social parecem não serem considerados significativos em relação ao número de instituições presenciais. No entanto, quando se verifica o número de pólos para oferta de EAD observa-se que a realidade é bem mais preocupante do que aparenta ser. Para facilitar a observação dos pólos existentes resgata-se a tabela organizada por Mattos (2009):

Quadro I- Pólos de EAD de cursos de graduação em Serviço Social distribuídos pelas IES ofertantes

Pólos de EAD de cursos de graduação em Serviço Social distribuídos pelas IES ofertantes	
Instituição	Quantidade de pólos pelo Brasil
UNITINS	1380
UNIT	28
UNIDERP	145
NEWTON PAIVA	4
CEUCLAR	38
UNIASSELVI	37
ULBRA	18
UNISA	62
UNIP	410
UNIVALI	15
UNOPAR	357
TOTAL	2494

Fonte: Quadro elaborado por Taiane Alecrim Mattos com base no Cadastro do INEP/MEC sobre IES. Atualizado até julho de 2009.

O número de pólos existentes em relação à oferta de ensino presencial demonstra que, no universo do ensino superior, esta realidade representa um contingente grande de oferta de cursos na modalidade à distância. A análise sobre a proliferação desta forma de ensino não pode estar dissociada dos seus pólos já que são estes os responsáveis pelos momentos presenciais, momentos estes onde se poderá avaliar as brechas desta formação. Estes momentos são exigidos para o desenvolvimento de supervisão de estágio, atividades complementares, entre outras atividades, que apenas nos pólos poderão ser desenvolvidas de fato.

Cabe salientar que a oferta de ensino a distância através dos pólos cresce a cada ano representando, dentro do universo dos pólos existentes, um número grande de vagas que se sobrepõem ao ensino presencial. Dados organizados por Mattos (2009) evidenciam essa realidade quando apresentam os seguintes índices de vagas ofertadas pelos pólos de apoio presencial:

Quadro II- Vagas ofertadas pelos pólos de apoio presencial – 2009

Instituição	Número de Vagas
UNITINS	2760
UNIT	120
UNIDERP	9000
NEWTON PAIVA	1000
UNISA	150
CEUCLAR	200
UNIASSEL	400
UNOPAR	9950
ULBRA	20000
UNIVALI	3000
UNIP	60
TOTAL	46660

Fonte: Quadro elaborado por Taiane Alecrim Mattos com base no Cadastro do INEP/MEC sobre IES. Atualizado até julho de 2009.

O crescimento dos pólos em concomitância ao crescimento de vagas demonstra os interesses precípuos de garantir mercados consumidores para esta modalidade de ensino, tendo por base a massificação do acesso em pólos que não se sabe se garantirão os momentos presencias, tendo em vista uma grande oferta de vagas que poderão ultrapassar os limites permitidos pelo MEC.

Compreende-se que embora não se tenha os dados exatos sobre vagas específicas nos pólos para Serviço Social supõe-se que é grande o número de vagas visto que os cursos das áreas de ciências humanas e sociais são os que chamam maior atenção dos empresários. Sendo o profissional de Serviço Social chamado a atuar em várias áreas e instituições, principalmente em prefeituras, estes podem ser os cursos almejados pelos consumidores que verão na referida formação uma futura oportunidade de emprego.

Observa-se, conforme indicativos apontados anteriormente, que as regiões que mais chamam atenção dos empresários são as que apresentam um padrão de vida maior, conseqüentemente, poderão ter um número de inadimplência menor. Destas regiões considera-se que a região Sul, junto à região Sudeste, são uma das preferidas pelos empresários do ensino superior por apresentarem um padrão de vida superior em comparação as outras regiões. Tendo como foco da pesquisa o Estado de Santa Catarina, o qual faz parte da região Sul, se trará no próximo item alguns indicativos da consolidação desta modalidade de ensino nesta região a fim de direcionar as análises dos dados da pesquisa a partir da caracterização do EAD no referido Estado.

3.4 O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO SERVIÇO SOCIAL NA REGIÃO SUL

A expansão dos cursos de Serviço Social se concentra nas regiões Sudeste e Sul, realidade que pode ser explicada devido ao fato destas serem consideradas regiões onde os índices de desenvolvimento econômico e de renda são maiores em comparação a outras. Estas regiões são pontos estratégicos para os empresários do ensino que ao medir o poder aquisitivo da população tem como ponto de partida para abertura dos cursos maior demanda com menores possibilidades de inadimplência. Destas regiões, se tomará a região Sul, visto que o Estado de Santa Catarina, o qual será delimitado como o universo de observação nas análises do processo investigativo, faz parte da referida região.

A região Sul, constituída pelos Estados do Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC) - este último, recorte analítico da pesquisa- representa boa parte dos cursos ofertados no país, numa lógica de ampliação ainda maior dos cursos de graduação em Serviço Social a distância. Segundo Mattos (2009), na referida região existem 4 instituições de ensino que ofertam cursos de Serviço Social na modalidade a distância.

Conforme dados constituídos a partir de levantamento do INEP disponibilizado em seu site, bem como através do site das instituições UNIDERP e do MEC, a região Sul apresenta atualmente 7 instituições que oferecem cursos de Serviço Social a distância, sendo que destas

algumas apresentam apenas seus pólos na região⁴⁹. Em Santa Catarina tem-se: a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) que tem como município de funcionamento Itajaí, tendo 7 unidades fora da sede; o Centro Educacional Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI) com seu município de funcionamento em Indaial, tendo 93 pólos; Universidade do Tocantins (UNITINS) com município de funcionamento em Palmas, tendo 125 pólos em todo o Brasil; a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) com seu município de funcionamento localizado em Londrina, apresentando 4 unidades de ensino fora da sede e 357 pólos de ensino; a Universidade de Anhangüera (UNIDERP) com seu município de funcionamento em Campo Grande, apresentando 2 campus fora da sede. Já no Estado do Paraná se localizam a UNITINS e a Faculdade Educacional da Lapa (Fael), associadas à Sociedade de Educação Continuada Ltda (EADCON) - que juntas apresentam em todo o país 1.494 pólos- a UNOPAR e a UNIDERP. No Estado do Rio Grande do Sul se localizam a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) com seu município de funcionamento em Canoas com 8 campus fora de sede e a UNIDERP.

Observa-se que destas instituições a UNITINS, UNOPAR e UNIDERP funcionam nos três Estados, através de campus ou pólos presenciais. Em conformidade com os dados apresentados no Relatório da IIª Oficina da ABEPSS Sul I de 2008, estas instituições representam,

49 Levantamento realizado em junho de 2009 por Gomes(2009) com o objetivo de realização da referida Dissertação. Cabe destacar que no site de busca do INEP não constava todos os números dos pólos e campus existentes os quais ofertam EAD. Por isso, alguns dados foram levantados a partir de outros links do MEC, da UAB e dos sites das próprias instituições supracitadas.

na sua maioria, as tendências apontadas anteriormente de crescimento de instituições privadas de ensino. Destas instituições a UNIASSELVI, UNOPAR, UNIDERP e Fael têm como natureza a designação “privada em sentido estrito”. A ULBRA e UNIVALI são consideradas privadas filantrópicas e, apenas a UNITINS pública estatal. Tais dados retratam as evidências do crescimento de instituições privadas no país.

Cabe lembrar que os dados apresentados não estavam completos no site do INEP, órgão este que tem como competência, conforme decreto nº 5.773 de 2006, “realizar visitas para avaliação in loco nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e seqüenciais.” Tal atribuição permite que este órgão tenha a sistematização do levantamento dos cursos em funcionamento, bem como, outros dados referentes ao funcionamento destes. Porém tais dados não se apresentam de forma clara no site. Esta ausência de sistematização dos dados reais sobre EAD dificultam a sistematização de informações que reflitam a realidade desta modalidade de ensino no país, impossibilitando a visualização de todos os cursos oferecidos e respectivas condições apresentadas para seu funcionamento, bem como os pólos existentes. Os dados apresentados no site se referem apenas à instituição de ensino e não ao detalhamento dos cursos a distância ofertados fora da sede; o que não permite o acompanhamento da situação legal de todos os cursos oferecidos a distância no Brasil, ficando à disposição apenas alguns dados gerais referentes às sedes principais onde se concentram as instituições de ensino.

Tais instituições oferecem seus cursos recentemente, o que está de acordo com a expansão ocorrida a partir de 2006 com a criação do decreto que trata do exercício e avaliação de instituições de ensino superior e cursos superiores de graduação. Dos cursos a distância ofertados pelas instituições todos acompanham a realidade de expansão desenfreada a partir de 2006. Destes, 1 instituição abriu cursos a distância no ano de 2006, 3 em 2007 e 2 em 2008. O decreto citado permitiu de forma não muito detalhada a legitimação dos cursos quando estabeleceu critérios básicos de credenciamento e funcionamento. O que não permite estabelecer as condições de funcionamento dos cursos em cada unidade de ensino e pólos de apoio presencial e nem critérios pedagógicos necessários para que o ensino a distância esteja atrelado ao compromisso de formar profissionais qualificados e atentos às demandas trazidas a partir da realidade. Percebe-se que as irregularidades apresentadas nos últimos anos, bem como, a ausência de regulação do processo de funcionamento dos cursos e seu desenvolvimento pedagógico obrigam o MEC a tomar uma posição. Por isso, se traz no documento intitulado “Comissão Assessoria para Educação Superior a Distância”, baseado na Portaria MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002 a seguinte concepção de ensino a distância:

Em especial os cursos de graduação a distância são de longa duração e de formação. Eles exigem uma metodologia muito específica, não simplesmente baseada no conteúdo, mas também na comunicação, na troca, no apoio e suporte aos alunos e professores, a distância e também presencial. Sendo assim, não basta, portanto,

simplesmente contratar especialista para desenvolver e preparar materiais, mas faz-se também necessário pensar no processo de aprendizagem, desenvolvendo recursos e metodologias de ensino que contemplem atividades individuais e coletivas de apoio constante de professores e orientadores, tanto em atividades presenciais, como a distância. (BRASIL, 2002, p. 12).

Tal proposta vai de encontro à realidade posta em relação ao EAD no país, em específico, na região Sul. Conforme sites das instituições que estão sendo desativadas pelo MEC, 4 destas oferecem cursos nesta região, sendo a maioria através dos pólos que não permitem uma ampla fiscalização por parte do órgão responsável. Conforme pretexto de autonomia, estas instituições têm o livre arbítrio para abrirem seus pólos sem precisarem passar pelo processo de credenciamento, autonomia garantida por lei por serem instituições de organização acadêmica definida como centros universitários e universidades. Das instituições analisadas a UNIVALI, UNITINS, UNOPAR, UNIDERP e Ulbra têm sua organização acadêmica definida como universidade e a UNIASSELVI como centro universitário. Isso mostra que tais instituições, com vários pólos prestes a serem desativados, têm uma margem grande de facilidade na abertura dos pólos, visto que a própria lei que dita às orientações para credenciamento flexibiliza a abertura dos cursos, solicitando apenas prévio informe ao MEC com vistas a facilitar o processo de fiscalização. Porém, este informe não garante que sejam visualizadas as exigências que se requerem no ato de credenciamento e recredenciamento das

instituições de ensino como; grade curricular, plano de desenvolvimento institucional, estrutura acadêmica adequada com laboratórios, salas de aulas, entre outras condições; necessárias para o desenvolvimento dos momentos presenciais. Por isso, diz-se que ao mesmo tempo em que o MEC desativa pólos por estarem em discordância com os critérios de qualidade elaborados pelo próprio órgão, continua a flexibilizar as leis de abertura destes pólos, os quais continuarão a trazer irregularidades, tendo em vista que não se tem um controle efetivo por parte das iniciativas governamentais.

Em relação à análise do marco regulatório Lewgoy e Maciel (2008, p. 6), evidenciam que:

O processo de credenciamento é tratado de forma superficial, apesar de a listagem de documentos não estabelecer condicionalidades de avaliação in loco para comparação das informações prestadas, como é o caso dos cursos presenciais; não delibera normas e procedimentos claros, pois o crescimento e autorização são competências do MEC, ficando a compreensão de que cabe aos sistemas estaduais tal procedimento, eximindo o MEC desta responsabilidade; não define as condições, do ponto de vista legal e de infra-estrutura, para os encontros presenciais para discussão, debates e socialização de conhecimento; não constitui sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos pelo Estado; os momentos presenciais previstos restringem-se aos momentos de avaliação, estágios obrigatórios, quando previstos nas legislações específicas das profissões, defesas de trabalhos e laboratórios; não detalha atividades e mecanismos de controle e acompanhamento nem garante percentuais de horas presenciais; no que se refere especificamente ao estágio, apesar de dizer

que deve ser presencial, não estabelece normas explícitas e objetivas para sua realização nem considera as particularidades dessa atividade e sua importância na formação profissional.

Conforme autoras, os marcos legais abrem margem para a fragilização da fiscalização e acompanhamento do processo de formação acadêmica via modalidade de ensino a distância. Com isso, não se sabe se os momentos presenciais garantem o mínimo de horas para realização do estágio com supervisão acadêmica. A partir da flexibilização dos aspectos pedagógicos no EAD alguns critérios da formação na modalidade presencial passam a ser questionados.

Destarte, sujeitos envolvidos com a referida modalidade de ensino ressaltam que as legislações brasileiras precisam ser atualizadas a fim de que o EAD possa avançar. Segundo Portal da Administração (2009, p.1), o Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), professor Frederic Litto, ressalta que “a legislação avançou bastante em relação a dois ou dez anos atrás, mas precisa ser atualizada, principalmente no que diz respeito à territorialidade e à exigência de exames presenciais no final do curso.” Entende-se que os regulamentos precisam se atualizar em face das mudanças sociais; no entanto, tais mudanças devem acontecer no sentido de avançar na oferta do ensino superior de qualidade e não na adequação das leis aos critérios do mercado. Faz-se tal comentário, pois ao afirmar que será necessário fazer as alterações nas legislações sobre EAD, o Presidente da Associação afirma que estas mudanças devem permitir uma maior flexibilidade nas provas e avaliações exigidas como momentos

presenciais. Assim, diz que “fica muito difícil, por exemplo, para um aluno que mora no Estado do Pará ou Amazonas, que está fazendo cursos a distância na Universidade Federal de Santa Maria ir para Santa Maria no Rio Grande do Sul fazer exame presencial.” (PORTAL DA ADMINISTRAÇÃO, 2009, p.1). Com isso, defende uma legislação que flexibilize ainda mais as regras que regulamentam a oferta de EAD.

Estas colocações podem representar indícios da necessidade, por parte dos empresários do ensino, de facilitar a oferta de EAD sem os mínimos critérios de garantia de qualidade, conforme são exigidos pelo MEC através do decreto nº 5.622/2005, do decreto nº 5.773/2006, da portaria nº 2/2007 e do Documento que traz os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância de 2007. Entende-se que as exigências do presidente da Associação se fazem devido aos últimos acontecimentos em que o MEC atuou no sentido de coibir as irregularidades apresentadas pelo EAD. Na medida que se reformula a legislação o que era irregular perante à lei pode se tornar legal, o que facilitaria o processo de proliferação do EAD tal como está posto. Com isso, aspectos que antes eram vistos como essenciais à formação presencial em graduação poderão passar a serem questionados, visto que a reconfiguração da política educacional, em específico o EAD, traz reflexos para a formação na modalidade presencial. Tais reflexos se engendram a partir das novas necessidades do EAD. Assim, na medida que se tem um ensino presencial frágil, torna-se mais fácil implementar o EAD tal como visam as grandes empresas envolvidas com esta modalidade de ensino.

Das universidades da região Sul analisadas a UNIVALI,

UNITINS e ULBRA apresentam no site do INEP carga horária mínima de conclusão dos cursos de 3.000. A UNIASSELVI apresenta carga horária mínima dos cursos de 3.360 horas, a UNOPAR 3.240, a UNIDERP de 3.620. Por mais que estes últimos números apresentem um valor considerável em relação a resolução nº 2/2007, que institui a carga horária mínima para os cursos de Serviço Social de 3.000 h, isso não garante que os cursos distribuam as horas conforme às exigências de horas mínimas para estágio, TCC, entre outras atividades. Cabe salientar que ao retirar da proposta original das Diretrizes Curriculares de Especialistas de Ensino em Serviço Social de 1999 a organização detalhada das horas conforme distribuição de disciplinas, estágio e atividades complementares, o MEC abre a possibilidade de que o currículo seja afrouxado para que não se atendam aos critérios de formação antes delimitados. Nesta direção, Boschetti (2004, p. 25) traz a seguinte preocupação:

Associado a não regulamentação da carga horária mínima este princípio tem sido compreendido e adotado por muitas unidades como afrouxamento e flexibilização dos conteúdos, o que tem provocado a elaboração de projetos diversificados, diferenciados, sem um conteúdo básico que garanta unicidade e direção teórico-metodológica na formação profissional, com excessiva carga horária em atividades complementares e reduzida carga em disciplinas fundamentais do currículo. Outra forma de flexibilização é atribuir excesso de carga horária em atividades complementares.

Conforme autora, as horas dos cursos não garantem por si só a

adequada distribuição dos conteúdos e atividades pedagógicas, podendo servir, em alguns casos, de engodo para preenchimento das horas dos cursos; o que não garante as vivências presenciais conforme o discurso do MEC, já que o próprio órgão legitima a flexibilização e afrouxamento das relações de formação atrelados à lógica aligeirada de ensino, formando profissionais pautados apenas no aspecto técnico da profissão.

Em visita a sites da UNIDERP - que no site do INEP apresentou a carga horária de 3.620 horas aulas para conclusão dos cursos de graduação a distância - observou-se a discordância entre os números apresentados oficialmente pelo MEC com os números apresentados no site da instituição conforme cada curso. Nas informações sobre os campus localizados no Paraná, no município de Alvorada do Sul, a carga horária apresentada é de 3.340, no campus do município de Curitiba de 3.340 vagas e no campus do município de Icaraíma de 3.340 para os cursos de Serviço Social com vagas autorizadas para os referidos cursos de 15, 20 e 38, respectivamente. Em relação ao site as horas apresentadas não estão de acordo com os dados oficiais, pelo contrário, foram reduzidas. Além disso, as vagas ofertadas podem não estar de acordo com o número real existente devido à expansão dos pólos de ensino. As vagas mostradas pelo INEP, ofertadas pela UNIVALI, compreendem 3.000, pela UNIASSELVI 3.360, pela UNITINS 2.760, pela UNOPAR 9.950, pela UNIDERP 9.000, pela Ulbra 20.000 vagas autorizadas. São dados que não apresentam em detalhes quantas vagas por cursos em cada campus e pólo de ensino, o que não garante o acompanhamento das vagas em relação ao suporte necessário para tal.

Diante do exposto cabe trazer outros indícios de um crescimento ainda maior dos cursos de Serviço Social a distância já que existe uma série de instituições de ensino credenciadas para oferta de EAD; o que pode deslançar os números de cursos de Serviço Social na referida modalidade na região Sul. A tabela a seguir permitirá analisar tais indícios:

Quadro III- Pólos credenciados para EAD na região Sul conforme categoria administrativa e organização acadêmica em 2009

Pólos credenciados para EAD na região Sul conforme categoria administrativa e organização acadêmica em 2009									
Categoria Administrativa					Pólos	Organização Acadêmica			
Estado	Privada	Estadual	Municipal	Federal	Nº Pólos	Universidade	Faculdade	Centro Universitário	Escola ou Instituto
PR	524	29	2	6	561	278	233	29	21
SC	249	18	7	14	288	155	95	27	11
RS	353	14	5	18	390	248	128	11	3
Total	1126	61	14	38	1239	681	456	67	35

Fonte: Quadro elaborado por Gomes (2009) com base no Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a Educação a Distância e Pólos de Apoio Presencial (SIEAD) no mês de dezembro de 2009. Conforme o site, a última atualização foi realizada em 21 de dezembro de 2009.

Os dados mostrados permitem a análise de algumas evidências. Em primeiro lugar, estes pólos estão inseridos em IES privadas que confirmam as análises expostas até então, as quais esclarecem o processo acirrado de mercantilização do ensino superior.

Percebe-se, que a maioria dos pólos credenciados para EAD são localizados em Universidades. Isso porque a aceitação por parte dos estudantes em matricular-se nos cursos na referida modalidade poderá ser maior nestes espaços, tendo em vista que tal formação garantirá um status maior se relacionado com os cursos ofertados em instituições com outras formas de organização acadêmica. A aceitação em se fazer um curso superior a distância em uma instituição de ensino universitária leva à aparência de que o estudante terá garantida uma boa formação. Assim, ao se fazer os cursos nestas instituições o que se preza não é a maneira como esta formação será desenvolvida no decorrer do processo, mas o status que esta formação terá no mercado de trabalho. Quando se trata de universidades públicas os atrativos para a realização dos cursos a distância são maiores, pois os estudantes receberão diplomas na mesma instituição e em mesmos cursos realizados na modalidade presencial, o que aparenta que terão uma boa formação atrelada às exigências do ensino presencial. No entanto, a essência do processo de formação indica que existe uma grande diferença entre a garantia de um ensino que permita a vivência acadêmica e investigativa de um ensino resumido a conteúdos fragmentados da realidade acadêmica.

Em segundo lugar, identifica-se um grande número de instituições credenciadas para abertura de pólos de EAD de categoria organizativa caracterizada como faculdades que não exigem a realização de pesquisa e extensão. Da mesma forma, os centros universitários também não exigem pesquisa. No que se refere aos números apresentados a respeito dos centros universitários pode-se elencar que estes poderão crescer, visto que possuem as prerrogativas de autonomia.

Tais prerrogativas permitem que tais centros abram cursos e pólos sem autorização do MEC, tendo em vista que possuem autonomia semelhante à de uma universidade. O problema em relação aos centros está no fato de que estes gozam da autonomia e, por isso, podem abrir e fechar cursos a qualquer momento. No entanto, os preceitos semelhantes aos da universidade valem apenas para a autonomia, mas não para a exigência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e nem para a necessidade de se manter corpo docente com pelo menos 1/3 de professores com titularidade de mestre ou doutor e 1/3 em tempo integral, tal como se exige nas universidades. Com isso, é possível auferir que os centros universitários surgem com a finalidade de flexibilizarem as normas para oferta de ensino superior em instituições que gozarão do estatuto de centro universitário. Essa designação torna-se um atrativo para os empresários, visto que passa a idéia de uma instituição altamente qualificada.

A qualificação como universidade e centro universitário depende de credenciamento de instituição já existente e com padrão de qualidade. No caso dos centros universitários entende-se que estes ofertam “ensino de excelência”. Pode-se dizer que o está por trás deste processo é uma larga necessidade do setor privado de expandir mercados sem a necessidade de passar pelo controle do Estado, podendo assim gerir seus negócios sem muitas restrições. Além disso, as facilidades e flexibilidade na abertura de cursos e/ou vagas poderão impulsionar uma concorrência do setor privado que poderá ver nos centros universitários maiores vantagens de investimentos.

Os dados apresentados anteriormente evidenciam um alto

número de pólos credenciados em faculdades o que pode representar futuramente a transformação destas instituições em centros universitários. Tal mudança facilitaria a abertura de mais cursos e/ou pólos sem os limites impostos pelos órgãos de fiscalização e avaliação do governo. Tal evidência traz pontuações sobre o crescimento ainda maior de centros universitários os quais serão mais atrativos visto que são comparados às universidades.

Esta discussão remete a alguns indícios sobre as conseqüências trazidas pelo EAD ao Serviço Social na região Sul. Tendo por base esta realidade, a qual se assemelha nos três Estados que compõem a região, na próxima Seção será apresentada a análise do EAD no Serviço Social no Estado de Santa Catarina, bem como as análises decorrentes da apreciação dos documentos que farão parte da pesquisa a fim de levantar aspectos para a compreensão do EAD no Estado.

Assim, a próxima Seção, apresentará a análise dos dados obtidos na pesquisa através do acesso aos documentos sobre EAD disponibilizados pelo Conselho Regional de Santa Catarina (SC). Para tal se trará o desenvolvimento do processo investigativo pautado em pesquisa exploratória, tendo em vista que a referida pesquisa parte de uma discussão ainda pouco debatida no Serviço Social, já que surge a partir de um fenômeno novo na sociedade caracterizado pela política de EAD estruturada após a década de 1990 nos governos Itamar Franco e FHC e sedimentada na década de 2000 com o governo Lula.

Por fim, se trará a imprescindível necessidade de aglutinação da categoria de assistentes sociais em prol da construção de estratégias que barrem o EAD, apresentando as ações desenvolvidas pelo CRESS/SC

junto às entidades representativas da profissão a fim de garantir uma formação de qualidade vinculada ao projeto ético-político profissional do Serviço Social. Nesse sentido, se indica algumas ações a fim de elencar os desafios postos e a necessidade de continuidade de construção do projeto contra-hegemônico de luta pela consolidação do projeto profissional do Serviço Social, atrelado aos interesses dos trabalhadores. Será sobre estas considerações, desenvolvidas a partir dos documentos resgatados no processo investigativo que norteou o referido trabalho, que o próximo item se deterá.

4. O ENSINO A DISTÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO

É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho, de observar com atenção a vida real, de confrontar a observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossas fantasias. Sonhos, acredite neles. (Vladimir Ilitch Lenin).

Tendo em vista os objetivos propostos, esta seção aborda o percurso metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa. Na seqüência, são recuperadas as irregularidades apresentadas pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina sobre os cursos de graduação de Serviço Social na modalidade a distância. Dando continuidade, é apresentada a análise sobre as implicações advindas do ensino a distância para o projeto ético-político profissional do Serviço Social. Finalizando a seção, aborda-se as ações movidas pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina, junto às entidades representativas da profissão, frente as irregularidades apresentadas na formação em nível de graduação, na modalidade a distância, nos cursos de Serviço Social no referido Estado.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa intitulada **O ensino a distância e suas implicações ao projeto ético-político profissional do Serviço Social** *partiu* das inquietações apresentadas a partir da presença do ensino a distância nos

cursos de graduação, principalmente após a década de 2000 no Brasil. Por decorrência das vastas informações transmitidas pela mídia, as mudanças na política educacional, suas repercussões e as problematizações decorrentes destas mudanças, em âmbito nacional, se refletiam também na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), espaço onde estava inserida como acadêmica do curso de Serviço Social no período de 2003 a 2008.

Dessa forma, a proposta de pesquisa com este tema se deu devido à inserção como estudante na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição de ensino que introduziu o ensino a distância em agosto de 1995, ocasião em que foi criado o Laboratório de Ensino a Distância (LED), dentro do Departamento de Engenharia da Produção, a partir da iniciativa de um pequeno grupo de professores e estudantes do seu Programa de Pós-Graduação. As primeiras ações nesse sentido visaram responder a uma demanda empresarial, segmento com o qual o Departamento, por sua especificidade, já mantinha estreitos contatos. Assim, em 1996, foi oferecido à Equitel (subsidiária da Siemens, em Curitiba), o primeiro curso de especialização à distância em Engenharia da Produção, tendo por base a videoconferência. No ano seguinte, pelo mesmo sistema, mas na modalidade multi-ponto, técnicos da Petrobrás, sediados em seis diferentes localizações do território nacional, puderam iniciar um Mestrado Tecnológico em Logística. (CRUZ; BARCIA, 1999) e na sequência a Universidade passou a implementar uma série de outros cursos.

Tendo como partida para a escolha do tema de pesquisa a realidade posta sobre o ensino a distância no Brasil e, em específico na

UFSC, iniciou-se o processo de construção da problemática de pesquisa, à qual envolveu a recuperação de trabalhos relacionados ao EAD a fim de se fazer um resgate teórico dos vários estudos sobre o tema. A partir deste resgate, fez-se uma seleção dos estudos com o propósito de elaborar uma aproximação com aqueles que trouxessem o debate na perspectiva de totalidade. Teve preponderância os estudos na área do Serviço Social, já que nesta fase foi possível definir e delimitar a problemática de pesquisa focando a formação profissional em nível de graduação em Serviço Social e o EAD.

Ao se deter nas análises da realidade, por meio dos estudos levantados dos referências legislativos sobre EAD, sobre os marcos regulatórios que envolvem o arcabouço legislativo do Serviço Social, bem como, dos debates teórico-políticos da categoria de assistentes sociais foi possível identificar as mediações históricas a fim de entender as contradições que envolviam o tema em pauta. Assim, na medida que se expandia as análises documentais e teóricas sobre EAD e formação profissional em Serviço Social e se mantinha uma aproximação com o CRESS SC foi possível delimitar a problemática de estudo da seguinte forma: Quais são as implicações advindas da formação, em nível de graduação, na modalidade de ensino a distância em Santa Catarina para a formação profissional ancorada no projeto ético-político do Serviço Serviço?

A partir daí se instituiu um processo de resgate dos dados da pesquisa, através de fonte documental, que pautou as análises dos dados sobre formação profissional em Serviço Social e EAD no Estado de Santa Catarina. Este processo será trabalhado em duas partes, a primeira

trará o processo de construção da problemática de estudo e a segunda o caminho percorrido para a coleta dos dados via fonte documental.

4.1.1 Caminhos para a construção da problemática de pesquisa e a delimitação do universo de pesquisa

A realidade concreta, conforme visto, foi o marco inicial para se ter a aproximação à problemática de pesquisa. Esta realidade levou ao questionamento sobre o tema que se resumia a analisar a incidência do EAD no Serviço Social e na formação profissional. A partir deste primeiro questionamento foi possível se ter um ponto de partida para a construção da problemática definitiva a ser investigada, uma vez que já se tinha algum conhecimento prévio da problemática o que possibilitou o aprofundamento dos estudos a partir de um fundamento teórico. Em relação ao levantamento realizado, conforme citou-se anteriormente, este foi feito, primeiramente, tendo por base a discussão do EAD de forma geral trazendo aspectos como: seu surgimento, características e inserção no Brasil. Segundo Santana (2008), esse momento pode ser denominado como coleta de material para análise, momento este relevante para a fundamentação teórica. Essa fase do processo investigativo tornou-se de suma relevância, tendo em vista que permitiu o aprofundamento sobre o tema. A partir daí se teve uma maior aproximação com o tema na área do Serviço Social. Tal levantamento trouxe debates dos profissionais de Serviço Social sobre o EAD, suscitando a discussão sobre suas implicações ao campo da formação profissional e, conseqüentemente, ao exercício profissional.

No tocante às produções elaboradas no Serviço Social, as discussões referentes ao tema abordavam debates sobre a “precarização” do ensino superior advindas com a contra-reforma universitária. Os principais estudos traziam a caracterização dos cursos de Serviço Social junto ao processo de mudanças na estrutura educacional e, possíveis implicações à formação profissional. Autoras como Lima (2006), Boschetti (2007) e Pereira (2008) problematizavam a discussão sobre as mudanças educacionais e as novas tendências postas ao Serviço Social. Os estudos apresentados demonstravam a preocupação com o desenvolvimento de pesquisas que pudessem identificar os novos fenômenos ocorridos na sociedade em relação ao EAD.

Através deste levantamento, observou-se, na área do Serviço Social, estudos que contribuíam para a discussão dos fenômenos contemporâneos, trazendo a compreensão das características advindas com as novas faces da questão universitária. Neste processo, os estudos analisavam as implicações destas mudanças para o Serviço Social. Foram estudos que trouxeram o EAD como uma das faces da contra-reforma universitária, permitindo identificar os aspectos políticos e econômicos que norteavam tais mudanças.

As discussões sobre o tema no Serviço Social, no presente século, revelaram algumas características do processo de contra-reforma que incidem diretamente na profissão e apontam desafios para a categoria. Nessa direção Pereira (2008), ressalta a necessidade de aprofundamento das implicações trazidas para a formação profissional do Serviço Social, já que o fenômeno do ensino a distância, tal como está posto, é novo, visto que as instituições que oferecem cursos de

graduação foram autorizadas, de fato, a partir de 2004 e começaram a funcionar a partir de 2006.

Sendo assim, ressalta-se que esta pesquisa possibilitou desenvolver o estudo sobre a formação profissional via modalidade de EAD, balizando as características do processo de formação nesta modalidade; as quais apontam para as condições concretas de formação pautadas nos aspectos inerentes à formação a distância, analisando se esta corresponde aos critérios elencados pelo projeto ético-político profissional do Serviço Social. Dessa forma, buscou-se potencializar as discussões da categoria através de produções, ainda incipientes, que apreendem os aspectos inerentes à formação a distância no Serviço Social, em nível de graduação.

Destarte, várias referências legislativas e teóricas foram organizados a fim de se ter um marco legislativo e teórico que permitisse a conexão com a realidade, apresentando o fenômeno conforme estava posto. Os marcos legislativos e teóricos sobre EAD contribuíram para a delimitação do objeto numa perspectiva histórico-crítica, permitindo o resgate dos nexos históricos que abrangiam o surgimento do EAD, em específico no Brasil. Ao se ter mediações históricas sobre o fenômeno, trazendo sua problematização para a realidade presente com as indagações que se faziam a partir deste processo, foi possível delimitar a problemática de pesquisa. Isso porque, “no processo de análise dos dados pelo pesquisador surgirão as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada.” (FRIGOTTO, 2004, p. 88). Isso significa dizer que, no processo metodológico, para se chegar a problemática de

pesquisa, primeiramente é necessária a compreensão dos fatos históricos e nexos com a realidade que permitem entender as contradições existentes sobre a problemática levantada.

Nesse sentido, segundo Neto (2006), a teoria se faz com dúvidas. Ao se ter estas dúvidas cabe ao investigador tecer um caminho com o propósito de responder suas dúvidas. Nessa acepção, a problemática que norteou a pesquisa foi entendida a partir da construção de uma trajetória metodológica que resultou na seguinte problemática: Quais são as implicações advindas da formação, em nível de graduação, na modalidade de ensino a distância, no Estado de Santa Catarina, trazidas à formação profissional ancorada no projeto ético-político profissional do Serviço Social?⁵⁰

O caráter do objeto de pesquisa e sua relação com a realidade concreta, numa perspectiva histórica de totalidade, exigiu o método dialético em Marx no desenrolar do processo investigativo. A essência desse método pode ser entendida a partir do materialismo dialético, entendido como uma espécie de ontologia geral, chave de compreensão do ser em todos os tempos. Acoplado ao materialismo dialético estaria o materialismo histórico que significaria a aplicação dos princípios do materialismo dialético a história da sociedade. (NETO, 2006). Segundo

50 A problemática de pesquisa anterior foi estruturada da seguinte forma: Quais são as implicações advindas da formação em nível de graduação, na modalidade de ensino a distância na região Sul, trazidas à formação profissional ancorada no projeto ético-político profissional do Serviço Social? Percebe-se que esta primeira formulação tinha como universo de observação a região Sul, compreendida pelos Estados do PR, SC e RS. No entanto, devido à alguns impasses na disponibilização das fontes documentais, conforme se verá em item posterior, não foi possível manter tal delimitação, por mais que se tenha a compreensão da importância da abordagem regional para a contribuição teórica do Serviço Social.

Frigotto (2004), tal concepção de método constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender e expor o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Nesse sentido, o método permite fazer a mediação do real para que seja transformado.

Nessa direção, as primeiras aproximações ao tema de pesquisa evidenciaram a face mercantil do EAD, caracterizada no crescimento desmensurado desta modalidade de ensino, principalmente nas IES privadas. Evidenciaram também, indícios de algumas conseqüências trazidas para o projeto ético-político profissional do Serviço Social. Tais aproximações tiveram como objetivo precípua fomentar a discussão teórico-política da categoria rumo à contribuição para a transformação da realidade posta pela forma como o EAD é materializado no contexto atual. Desse modo, entende-se, conforme Neto (2006), que teoria é diferente de política, uma vez que teoria se faz com dúvidas e política se faz com convicção. No entanto, na perspectiva adotada, pautada no método dialético em Marx, a teoria não está dissociada da necessidade de transformação, ao contrário, tal conhecimento científico, “uma vez apreendido, tem uma função essencialmente político no processo de transformação da sociedade. [...] constituiu-se assim, o método dialético em uma ferramenta essencial de transformação social.” (SANTANA, 2008, p. 30). Nesta concepção, a dialética significa uma chave para se entender o ser e suas mediações históricas na sociedade, pautada em classes, que possui interesses divergentes e, portanto, é contraditória.

Em relação à problemática investigada, tratou-se de entendê-la sob este jogo contraditório, o qual permeia interesses divergentes quando se fala em EAD. Nessa perspectiva, entendeu-se a discussão

feita a partir das contradições existentes nas relações sociais que poderiam identificar o surgimento do EAD e o significado social de sua existência. Assim, o método utilizado não parte de fórmulas cristalizadas na realidade, mas de princípios efetivados a partir das contradições existentes na realidade concreta e dos nexos sócio-históricos que abrangem interesses divergentes. Nessa direção Novack (2006) entende a dialética que baseia o método de Marx como um contínuo movimento de constantes mudanças. Segundo o autor dialética

é a lógica do movimento, da evolução, da mudança. A realidade está demasiadamente fugidia, por demais mutável para amarrá-la numa fórmula ou conjunto de fórmulas. Cada fase particular da realidade constrói suas próprias leis, seus sistemas de categorias peculiares, com as que compartilha de outras fases. Estas leis e categorias devem ser descobertas por uma investigação direta da totalidade concreta, não podem ser pensadas ou produzidas pela mente antes de serem analisadas na realidade material. Além do mais, toda realidade está em contínua mudança, descobrindo novos aspectos de si mesma, que devem ser tomados em conta e que não podem ser enclausuradas em velhas fórmulas porque não só são diferentes, mas em detalhes contraditórias com elas. (NOVACK, 2006, p. 62).

Utilizar o método dialético, portanto, requer não enclausurá-lo dentro de fórmulas cristalizadas, pois este apreende a dinâmica do real, que num movimento dialético, está em constante transformação. Nesse caso, a apreensão do EAD no Brasil possui momentos distintos tendo as características de mercantilização do ensino pós-década de 1990 com a

contra-reforma do Estado.

Com isso, diz-se que para analisar o movimento do real se torna necessária a observação deste articulada às mudanças que devem ser analisadas a partir do concreto. Dessa forma, os estudos feitos a fim de levantar a problemática de pesquisa tiveram como ponto de partida a compreensão dessa realidade que apresentava algumas mudanças, a partir das últimas décadas, num movimento ligado ao contexto internacional de transformações nas políticas sociais. A perspectiva adotada por Guerra (2009) para explicar o significado de construção da teoria na tradição que vem de Marx, serve para a compreensão deste movimento. Conforme autora, teoria compreende o conjunto das “representações que se dão em nível do pensamento que expressa o modo de ser do objeto no seu movimento de constituição, ou seja, é apreendido como processo e, como tal, nas suas determinações e categorias constitutivas, legalidade imanente, conexões, articulações que constituem sua particularidade.” (GUERRA, 2009, p. 91). Desse modo, esta escolha parte da necessidade de se ater ao fenômeno de estudo sob bases históricas, apreendendo as transformações societárias na sua totalidade.

A proliferação do ensino a distância, como mencionado anteriormente, é recente e, por isso, exigiu a delimitação de objeto que trouxesse a essência dos fatos apresentados. Com base nesta necessidade de desvendamento do novo, desenvolveu-se a investigação proposta através de estudo exploratório que carecia de aproximação ao fenômeno, bem como ampla análise sobre o mesmo. Assim, justificou-se a pesquisa exploratória, pois esta traria novos fatos sobre a formação, em nível de

graduação, em Serviço Social, na modalidade a distância no Estado de Santa Catarina no período de 2008 a 2009.

A pesquisa caracterizou-se por sua natureza como qualitativa, uma vez que buscou analisar aspectos específicos frente à formação em nível de graduação em Serviço Social no referido Estado. Com isso, a prioridade esteve nos fatos detalhados a partir de um universo de observação que permitisse analisar o fenômeno singular a fim de se alcançar uma descrição maior dos aspectos particulares da realidade estudada. No entanto, a natureza qualitativa de uma pesquisa não impede que sejam utilizados dados quantitativos. Por isso, usou-se alguns dados quantitativos com o propósito de melhor trabalhar os aspectos trazidos pelo EAD.

O universo de pesquisa foi determinado a partir da diferenciação entre a unidade de análise e a unidade de observação. Em relação à unidade de análise a referente pesquisa trouxe o fenômeno da modalidade de ensino a distância no processo de formação profissional. Assim, a partir da concepção analítica do ensino a distância nas últimas décadas se delimitou um campo de análise que focasse o EAD em relação à área de Serviço Social, no que concerne à formação profissional do assistente social em nível de graduação. No que se refere à unidade de observação, esta se referiu, primeiramente, a atuação dos CRESS da região Sul constituída pelos CRES PR, CRESS SC e CRESS RS. Esta atuação se caracteriza pelas atribuições específicas destes Conselhos que, no uso de suas competências, devem zelar pela observância dos princípios e diretrizes do Código de Ética Profissional, constituindo duas direções para o desenvolvimento de suas

competências. Uma refere-se às atribuições específicas de fiscalização, ancorada na dimensão política-jurídica da profissão, tendo como marco jurídico as normas de fiscalização da profissão legitimadas pela Resolução CFESS nº 512/2007; outra, se refere à dimensão política-organizativa da profissão que se concretiza através dos fóruns de discussão e deliberação das entidades representativas, constituídos pelo conjunto CFESS/CRESS, que apreendem as discussões em torno de questões pertinentes à profissão. Após a reestruturação do universo de observação, delimitou-se como foco para a coleta dos dados o CRESS SC.

Justificou-se como intermediador o CRESS do Estado de Santa Catarina, pois esta instituição está num processo de trabalho em que compete, no âmbito de sua jurisdição, fiscalizar o exercício da profissão de assistente social, assegurando a defesa do espaço profissional e a melhoria da qualidade do atendimento aos usuários. A Política Nacional de Fiscalização, definida pela Resolução do CFESS nº 512, de 2007 traz três dimensões que orientam os eixos, diretrizes e objetivos desta política. No que se refere aos eixos, estes tratam da dimensão afirmativa de princípios e compromissos conquistados, da dimensão político-pedagógica e da dimensão normativa e disciplinadora, que institui parâmetros normativo-reguladores do exercício profissional direcionados a apurar e aplicar penalidades previstas no Código de Ética da Profissão em situações que mostrem violação da legislação profissional. Tais aspectos estão atrelados às dimensões que consolidam o projeto ético-político profissional do Serviço Social e, conseqüentemente a busca da garantia do projeto político-pedagógico do

Serviço Social.

4.1.2 Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados junto aos CRESS da região Sul

O caminho metodológico desenvolvido no percurso do processo investigativo resultou na delimitação da problemática de pesquisa apresentada a seguir: **Quais são as implicações advindas da formação, em nível de graduação, na modalidade de ensino a distância, no Estado de Santa Catarina, trazidas para a formação profissional ancorada no projeto ético-político profissional do Serviço Social?** Inicialmente a problemática de pesquisa abrangia a região Sul e, por isso, todo o processo metodológico para coleta de dados foi desenvolvido tendo por base a abrangência do referido universo de observação.

Tendo por base tal problemática, iniciou-se no mês de julho o processo para coleta de dados. No referido mês entrou-se em contato com os CRESS de PR, SC e RS a fim de estabelecer uma primeira aproximação que informasse sobre a pesquisa e o convite às referidas instituições para participarem e contribuírem com o referido processo investigativo. Teve-se a preocupação em submeter o projeto de qualificação ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), já que se objetivava atender aos procedimentos éticos em pesquisa definidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com isso, deu-se início ao preenchimento dos documentos requisitados pelo Comitê, que perdurou todo o mês de julho, resultando no

Certificado nº. 308 que culminou no parecer favorável à realização da pesquisa. (ANEXO A).

Tendo em vista que as Comissões de Orientação e Fiscalização (COFIs), da região Sul, são responsáveis pelo processo de fiscalização do exercício profissional e, por isso, estariam mais próximas da realidade vivida cotidianamente sobre a formação profissional via EAD no Serviço Social, participou-se, com apoio do CRESS SC, do Seminário Regional das COFIs, realizado nos dias 15 e 16 de julho de 2009, na cidade de Curitiba/PR.⁵¹ Essa aproximação se deu, pois o processo de fiscalização compete à Comissão de Orientação e Fiscalização (COFI), composta por um conselheiro, agentes fiscais concursados e assistentes sociais inscritos no CRESS em pleno gozo de seus direitos, a convite da direção do CRESS. A apreensão da realidade vivida no seio da sociedade, em específico, a realidade que trata da formação profissional, são expressas nos fóruns de discussão da categoria em que são apresentadas questões pertinentes à realidade profissional. Tendo em vista a necessidade de aproximação aos fatos concretos levantados pelos Conselhos, através de sua atuação, acompanhou-se o referido Seminário.

Assim, justificou-se a relevância da aproximação aos profissionais que constituem a COFI, visto que estes estão diretamente

51 No decorrer do processo investigativo teve-se uma aproximação maior com o CRESS de Catarina, visto que este se localizava no município de residência da orientanda e orientadora. Por isso, tornou-se referência central em relação à região. As aproximações feitas ao referido CRESS foram imprescindíveis para se ter uma idéia do assunto na região e se apontar caminhos em relação a delimitação da problemática, tendo em vista que cada aproximação e conversa com os membros deste CRESS permitiram amadurecer os processos que levantavam problemáticas sobre o EAD no Serviço Social em Santa Catarina.

vinculados à atuação de fiscalização e acompanhamento do exercício profissional, o que permite a apreensão de informações que representam as repercussões do EAD na realidade concreta. Assim, esta aproximação justifica-se, uma vez que compete à COFI:

I - Executar a política nacional de fiscalização assegurando seus objetivos e diretrizes;

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

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

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

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

VIII – Determinar e orientar a realização de visitas de fiscalização, sejam de rotina, de identificação, de prevenção, de orientação e/ou de constatação de práticas e exercício ilegal ou com indícios de violação da legislação do assistente social. (RESOLUÇÃO CFESS nº 512/2007).

As competências da COFI identificam que a referida Comissão está próxima das questões referentes à dinâmica de fiscalização, orientação, articulação com as entidades representativas da profissão e outros grupos que indicam as situações vivenciadas na realidade da formação profissional, dentre elas, situações que indicam a violação das normas que disciplinam o exercício profissional em consonância com o projeto ético-político profissional. Neste sentido, compreende-se que, no seu processo de fiscalização, frente as suas competências, as referidas Comissões teriam subsídios que poderiam apresentar elementos os quais permitiriam entender o EAD no atual contexto a partir de sua particularidade no âmbito da formação acadêmica. Desta forma, as informações referentes à atuação das COFIs, poderiam trazer dados que possibilitariam entender as implicações trazidas para a formação acadêmica em Serviço Social, tendo em vista as conseqüências apresentadas até então pelos profissionais, as entidades representativas da profissão e estudantes as quais constatavam algumas irregularidades advindas do EAD.

Os dados solicitados aos CRESS seriam aqueles resgatados através de fontes documentais resultantes do processo de fiscalização das referidas Comissões. Por documentos entende-se, “todo material escrito ou não, que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorre [...]” (GONÇALVES, 2005, p. 60). Os documentos elaborados a partir da atuação das COFIs são aqueles traduzidos em relatórios resultantes da atuação das respectivas Comissões, registros de denúncias, registro de dúvidas de quem solicitava orientações, ofícios emitidos pelos referidos CRESS, tendo

por base os dados apresentados na realidade, entre outros.

A participação no Seminário foi um momento importante de observação que complementou a reflexão sobre a realidade da formação profissional via EAD na região. No primeiro dia, houve a Mesa de abertura com os CRESS da região Sul e membro do CFESS e, na seqüência, participou-se da mesa de debate intitulada: **Estágio e ensino a distância em Serviço Social e atribuições profissionais, condições éticas e técnicas**. Após os debates, abriu-se espaço para o grupo de discussão onde foi possível, com a aprovação dos membros do CRESS, apresentar o projeto de pesquisa: **O ensino a distância na região Sul e suas implicações ao projeto ético-político profissional do Serviço Social**; na ocasião seus objetivos, justificativa e procedimentos metodológicos foram apresentados aos CRESS da região Sul, assim como foi realizado o convite para que os referidos Conselhos participassem da pesquisa.

Ao término da primeira parte do Seminário procurou-se os membros dos respectivos Conselhos a fim de deixar uma cópia do documento de apresentação da pesquisa, elaborado junto à orientadora, que explicitava a problemática de pesquisa, procedimentos metodológicos e os dados a serem solicitados que, naquele momento, seriam as ocorrências, denúncias, e outras questões referentes ao EAD na região através dos documentos emitidos pelos respectivos Conselhos. (APÊNDICE A). Anexa ao Documento foi a Declaração de autorização da pesquisa por parte dos CRESS a fim de que assinassem para o envio, junto aos outros documentos, ao Comitê de Ética. (ANEXO B).

No segundo dia, na qualidade de observadora, ocorreu a

participação na reunião que teve como pauta a apresentação de procedimentos e demandas recorrentes das COFIs. Neste dia foi possível uma maior aproximação com algumas irregularidades encontradas pelos referidos Conselhos no cotidiano de fiscalização, bem como os desafios postos ao enfrentamento da desqualificação da formação profissional.

No mês de julho foi realizado o preenchimento dos seguintes documentos que seriam enviados ao CEPESH: Folha de Rosto (ANEXO C), decorrente de preenchimento de cadastro da pesquisa na página do Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SISNEP) que foi assinado pelo CRESS SC; 2 cópias do projeto de pesquisa impressas e 2 cópias salvas em CD; orçamento detalhado da pesquisa (APÊNDICE B); Formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (APÊNDICE C); Resumo do Projeto de Pesquisa (APÊNDICE D); Declaração de ciência e parecer dos três CRESS (ANEXO D) e Declaração da orientadora e orientada. (ANEXO E).

Após o preenchimento e elaboração dos documentos com as assinaturas necessárias se aguardou o envio pelos CRESS do PR e RS da declaração de parecer favorável à realização da pesquisa. Ao não se obter respostas em relação ao envio destas declarações entrou-se em contato via telefone 2 vezes com os respectivos CRESS, bem como, enviou-se e-mail objetivando acompanhar os encaminhamentos sobre a assinatura das declarações. Após solicitações de informações sobre os encaminhamentos que as referidas instituições estavam dando em relação ao envio das declarações, recebeu-se e-mail do CRESS PR, por

parte da diretoria, informando que tinham enviado as solicitações para serem apreciadas na reunião da COFI, mas antes precisavam receber a declaração do Comitê. Informaram também que faltavam elementos para entender as solicitações feitas. Como haviam dúvidas em relação aos procedimentos sobre o Comitê de Ética, que precisava primeiramente do parecer das instituições para após emitir declaração favorável à pesquisa, elaborou-se junto com orientadora um documento explicitando em detalhes os procedimentos sobre os documentos solicitados e sobre a pesquisa referente ao EAD na região. (APÊNDICE E). O referido documento foi enviado aos CRESS do PR, RS e SC, embora esta última instituição já houvesse assinado os documentos sob sua responsabilidade. Após estes procedimentos recebeu-se, no mês de agosto, a declaração favorável à pesquisa por parte dos CRESS do PR e RS. Neste mesmo mês obteve-se o certificado de parecer favorável à pesquisa por parte do CEPESH/UFSC. Após esta aprovação, deu-se início aos trâmites para coleta dos dados documentais. Porém, não obteve-se os dados dos CRESS do PR e RS, embora se tenha utilizado dos trâmites necessários para tal. Para o detalhamento deste processo, sugere-se consulta ao (APÊNDICE F).

Após os trâmites necessários, utilizados para a solicitação dos documentos referentes ao EAD na região Sul, com insucesso nas solicitações, reformulou-se a problemática de pesquisa definindo como universo de observação o Estado de Santa Catarina, uma vez que já se tinha os documentos da referida instituição. Na segunda semana de janeiro, foi enviado e-mail com documento anexo aos CRESS PR e RS a fim de finalizar os trâmites formais que estabeleciam contato com as

referidas instituições, agradecendo o contato mantido até então e informando a reestruturação do universo de observação, tendo em vista que não se obteve os dados dos referidos Conselhos. (APÊNDICE G).

Dessa forma, a problemática que serviu como norte da pesquisa foi reestruturada delimitando-se o universo de observação a partir do Estado de Santa Catarina. Após a realização dos procedimentos possíveis para a coleta dos documentos, procedeu-se à análise dos dados levantados, procurando identificar as principais irregularidades do EAD no Estado de Santa Catarina. Tendo por base a problemática analisada e os documentos investigados se definiu como categorias a nortear o debate as **irregularidades pedagógicas e técnica-administrativas** advindas da formação em nível de graduação na modalidade a distância no Estado de Santa Catarina. A partir da exposição destas irregularidades se definiu as implicações **aos princípios e valores ético-políticos, à matriz teórico-metodológica, aos princípios político-pedagógicos, aos marcos jurídico-políticos e às ações político-organizativas**, trazidas ao projeto ético-político profissional do Serviço Social. Frente à realidade posta pelo EAD se definiu as ações desenvolvidas pelo CRESS/SC em conjunto com as entidades representativas da profissão caracterizadas como: **ações político-pedagógicas, ações político-jurídicas e ações técnico-administrativas**.

Em relação as irregularidades, estas foram analisadas em face dos regimentos legislativos construídos pelos profissionais de Serviço Social através de suas entidades e dos marcos legislativos constituídos pelo MEC. Em relação aos marcos legislativos da categoria, obteve-se

como referência para análise das irregularidades os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, Código de Ética Profissional (Resolução CFESS nº 273/93), Lei nº 8662/93 que regulamenta a profissão, Resolução CFESS nº 533 que regulamenta a supervisão direta de estágio, Resolução CFESS nº 493/06 que dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social, Resolução CFESS nº 512/07 que reformula as normas gerais para o exercício da fiscalização profissional e atualiza a política nacional de fiscalização.

Em relação aos marcos legislativos e/ou outros documentos públicos do MEC, usou-se para a análise das irregularidades sobre a formação em Serviço Social através da modalidade de ensino a distância os seguintes documentos: Lei sobre estágio nº 11.788, de 2008; Lei nº 5.773, de 2006 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação; Decreto nº 5.622, de 2005 que regulamenta o art. 80º da LDB; Portaria Normativa nº 2, de 2007 que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância; Referenciais de Qualidade Para Graduação Superior a Distância de 2007.

Neste sentido, o próximo item trará os resultados desta análise com o propósito de elencar as principais implicações **ético-políticas, teórico-metodológicas, político-pedagógicas, jurídico-políticas e político-organizativas**, advindas da formação em nível de graduação na modalidade a distância, no Estado de Santa Catarina, trazidas para a formação profissional ancorada no projeto ético-político profissional do

Serviço Social. A partir destes elementos serão apresentadas as respostas da categoria frente a este contexto.

4.2 AS IRREGULARIDADES APRESENTADAS PELO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA SOBRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Para levantar as irregularidades apresentadas pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (CRESS/SC), se faz necessário situar os impasses apresentados no últimos anos relativos ao EAD no referido Estado. Em Dossiê (2009), disponibilizado pelo referido Conselho, constatou-se que desde o ano de 2006 foram implantados no Estado 05 unidades de ensino, que disponibilizavam cursos de Serviço Social na modalidade a distância. Tais instituições são a UNITINS/TO, a UNIDERP/MT, a UNOPAR/PR, a UNIVALI/SC e a UNIASSSELVI. A partir desse período, foi necessário aumentar a supervisão no Estado das IES que ofertam EAD, tanto por parte do MEC quanto por parte dos CRESS/SC, o qual tem como competência, na área de sua jurisdição, conforme lei nº 8662/93 art. 10º Inciso II, “fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de Assistente Social na respectiva região.”

Assim, desde 2006 coube ao CRESS/SC investir na fiscalização das IES que ofertavam cursos de Serviço Social na modalidade a distância, a fim de acompanhar e supervisionar a atuação dos profissionais de Serviço Social ligados à referida modalidade de ensino,

disciplinando o exercício profissional. Além destas instituições de ensino, em julho de 2009, o CRESS/SC soube da existência de mais duas IES, as quais estavam abrindo cursos de Serviço Social na modalidade a distância: a Faculdade Interativa (COP) de São Paulo e o Centro Universitário da Grande Dorados (UNIGRAN), ambas com sede em São Paulo. 52 Conforme Dossiê (2009), na medida que os cursos foram sendo abertos o CRESS/SC, com foco na política de estágio, se mobilizou para o encaminhamento de correspondências para a solicitação de informações sobre dados referentes ao estágio supervisionado. Foram encaminhados às IES, reiteradas vezes, documentos solicitando dados referentes aos campos de estágio, mas apenas a UNOPAR, a UNIVALI e a UNITINS responderam parcialmente as solicitações.

A partir daquele momento, o CRESS/SC se deparou cotidianamente com uma série de demandas referentes às orientações sobre o EAD no Serviço Social, bem como várias irregularidades sobre esta modalidade de ensino no Serviço Social, que aparecem constantemente na rotina de fiscalização e orientação do Conselho. As irregularidades apresentadas são de ordem **pedagógicas** e **técnica-administrativas**, as quais envolvem principalmente aspectos concernentes à política de estágio, já que sua fiscalização e

52 Em item anterior, que tratava das IES que ofertam EAD no Estado de SC, não constam estas duas - que abriram oferta de ensino a distância recentemente - pois tais dados foram baseados nas informações apresentadas na página oficial do MEC, onde não constavam as referidas instituições. Tal ausência dos dados atuais deve-se à rápida expansão da abertura de cursos através dos pólos de ensino, que em alguns casos podem não estar legalmente reconhecidos pelo MEC devido à ausência de comunicação ou credenciamento dos cursos para a modalidade de ensino a distância nos referidos pólos.

acompanhamento é de competência do CRESS. No entanto, outras irregularidades, para além do âmbito da política de estágio, são evidenciadas pelo CRESS, uma vez que a supervisão de estágio está dentro do âmbito educacional, diretamente ligada a aspectos como tutoria, estrutura física adequada, entre outros. Por mais que estas últimas irregularidades estejam no âmbito de responsabilidade da supervisão do MEC não tem como deixar de pontuá-las na discussão em pauta, já que dizem respeito à formação como um processo que envolve vários aspectos interligados.

No que se refere as **irregularidades pedagógicas**, apresentadas nos campos de estágio, resultantes do processo de visita de fiscalização da COFI/CRESS/SC, tendo por base os marcos legais da profissão expressos na lei nº 8662/93, na Resolução CFESS nº 533/2008 e no posicionamento político do conjunto CFESS/CRESS, levantou-se irregularidades pedagógicas que trazem prejuízos ao processo de formação em nível de graduação. Um primeiro aspecto a ser analisado trata-se do número excessivo de estagiários por supervisor de campo e acadêmico. Conforme Dossiê,

Em campo de estágio averiguado, bem como constante da listagem de estágio foram verificadas proporções irregulares de estagiários por supervisor de campo: onze estagiários para um supervisor de campo; quinze estagiários para um supervisor de campo; dezesseis estagiários para um supervisor de campo, contrariando os marcos legais. (CRESS/SC, 2009, p.7).

Tal relação de acadêmicos por supervisor de campo ultrapassa

os limites impostos pela lei nº 11.788/2008⁵³ - que dispõe sobre o estágio de estudantes - descaracterizando o aspecto pedagógico atribuído a esta fase do processo de formação. Segundo o art. 1º da referida lei, “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]”. Por mais que esteja vinculado ao espaço de trabalho este estágio deve ter uma dimensão pedagógica, fazendo parte do projeto pedagógico do curso a fim de que contribua para o aprendizado de competências atreladas à profissão. Assim, esta fase do processo de formação deve permitir a apreensão dos aspectos pedagógicos, os quais compõem as competências profissionais, elevando o nível de aprendizado à dimensão da reflexão sobre as demandas postas ao assistente social.

A referida lei deixa margem para que as profissões regulamentem os critérios para a supervisão de estágio em concomitância às diretrizes específicas de cada profissão. Nesse sentido, a Resolução CFESS nº 533/2008, em seu art. 3º, Parágrafo único, tendo como objetivo regulamentar a supervisão de estágio na área do Serviço Social, estipula o número de estagiários por supervisor de campo com base nos seguintes critérios:

53 Conforme Lei de Estágios, em seu art. 17º, a proporção na relação do número de estagiários para cada profissional é constituída da seguinte forma: I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário; II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários; III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários; IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

Cabe salientar que esta Lei deixa margem para uma proporção elevada de estagiários para cada supervisor, caso o número de trabalhadores seja maior que 25. Por isso, se torna de suma relevância a Resolução CFESS nº 533/2008, a qual permite que a proporção na relação estagiário X supervisor de campo não extrapole o nível aceitável para se ter uma formação de qualidade.

O desempenho de atividade profissional de supervisão direta de estágio, suas condições, bem como a capacidade de estudantes a serem supervisionados, nos termos dos parâmetros técnicos e éticos do Serviço Social, é prerrogativa do profissional assistente social, na hipótese de não haver qualquer convenção ou acordo escrito que estabeleça tal obrigação em sua relação de trabalho.

Paragrafo único. A definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o **limite máximo** não deverá exceder 1(um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho. (grifo da autora).

A referida Resolução estabelece o limite máximo do número de estagiários para cada supervisor de campo, tendo em vista manter condições apropriadas para o acompanhamento do processo de estágio com qualidade e conforme as condições de cada supervisor de campo. Com isso, visando estabelecer uma relação de formação qualitativa, a Resolução traz um número máximo de 4 estagiários para cada profissional, o que garante um maior tempo para as orientações e acompanhamento de estagiários numa relação de construção de um projeto de estágio que possibilite a apreensão do significado da profissão localizada nas relações sociais vigentes.

Ao se destacar este momento como imprescindível para a formação profissional, entende-se que o número excessivo de estagiários por supervisor de campo comprometerá o estágio supervisionado pautado nas regras estabelecidas pela profissão, visto que este passa a

ser entendido como mero espaço onde o estudante possa completar a grade curricular exigida no projeto pedagógico dos cursos. Com isso, se leva em conta, não o aprendizado que proporcione a apreensão dos aspectos inerentes à profissão, pautados na contradição e na possibilidade de proposição de ações crítico-reflexivas, mas a formação resumida à burocracia curricular. Tal fato também evidencia que, com a abertura dos cursos de Serviço Social na modalidade a distância, expande-se as demandas por campo de estágio, trazendo à profissão um enorme contingente de graduandos nas fileiras por vagas de estágios para conclusão do processo de formação acadêmica.

Estes problemas são aprofundados quando se presencia outras irregularidades. Além desse número elevado de estagiários por supervisor de campo, verificou-se a ausência do assistente social supervisor de campo no momento do estágio. Nas visitas realizadas pela COFI “ocorreu de o supervisor de campo não estar presente no espaço de trabalho; em outra, o profissional estava de licença, sendo que as atividades de estágio transcorriam normalmente, caracterizando o exercício ilegal da profissão.” (CRESS/SC, 2009, p. 8). A ausência do supervisor de campo representa uma grave falta em relação às normas da profissão, visto que em muitos casos o estagiário acaba assumindo atribuições específicas do profissional de Serviço Social, o que caracteriza ilegalidade em relação à Lei de Regulamentação da Profissão, que estabelece em seu art. 5º inciso VI como atribuição privativa do assistente social “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social.” Com isso, compreende-se que a relação entre supervisor de campo e estagiário torna-se imprescindível

para que o estudante se entenda como parte do processo de formação e, tenha a referência de um profissional que possua experiência. A ausência do profissional assistente social poderá significar o abandono da orientação e o repasse das funções institucionais ao estudante que sequer tem o seu registro profissional no CRESS. Nesse caso ocorre falta grave do assistente social e da IES que, por sua vez, omite a ausência de supervisor de campo, visto que está interessada apenas em disponibilizar a supervisão destes estudantes sem a garantia da dimensão pedagógica do exercício profissional.

Outro elemento a ser analisado diz respeito aos campos de estágios de Serviço Social em instituições que não estavam em consonância com a Lei de Regulamentação da Profissão, pois

determinados campos de estágio encontram-se em instituições que não se referem às competências e atribuições do Assistente Social, não se constituindo em espaços que proporcionem o aprendizado das competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas da profissão de Serviço Social. (CRESS/SC, 2009, p. 8).

Esta irregularidade evidencia que à instituição ofertante de cursos na modalidade de ensino a distância basta se ter um campo de estágio independente de ser ou não da área de cada profissão. Nesta perspectiva, a realização do estágio se dá em desacordo às propostas de atuação do assistente social, o que não garante a aproximação aos preceitos profissionais, visto que não se tem uma vinculação a práticas condizentes às atribuições e competências deste profissional. Além

disso, muitas instituições que ofertam campo de estágio, no Serviço Social, devem estar devidamente cadastradas nos Conselhos Regionais de Serviço Social. Conforme lei nº 8662/1993, estas instituições são aquelas que desenvolvem obras públicas e privadas relacionadas ao âmbito do Serviço Social. Assim, em muitos casos o estudante não está sequer em instituição que apresenta as características de áreas de atuação do assistente social, o que gera uma série de implicações à formação, já que este estagiário terá como experiência uma prática pautada em outros critérios e normativas profissionais.

Em muitos casos a figura do supervisor de campo e acadêmico estava centrada em um mesmo profissional. Como agravante, observou-se que, via de regra, “o assistente social que acumula as funções de supervisão acadêmica e de campo não faz parte do quadro de funcionários da instituição campo de estágio, vinculando-se a esta por meio do Termo de Adesão de Voluntariado.” (CRESS/SC, 2009, p. 9). A partir desta irregularidade, torna-se pertinente destacar que os posicionamentos sobre EAD, por parte da categoria, não são homogêneos. De um lado, estão os profissionais os quais se desligam oficialmente da supervisão de campo de estagiários que cursam a modalidade de ensino a distância através de ofícios encaminhados ao CRESS/SC, por entenderem que esta está em desacordo com os marcos legais da profissão; por outro lado, se tem àqueles profissionais os quais comungam com as irregularidades apresentadas na supervisão de campo ligada à referida modalidade de ensino. Tal irregularidade se apresenta, pois conforme art. 2º da resolução nº 533/2008,

a supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino.

Este artigo deixa claro que não se admite concentrar na figura de um só profissional as atribuições de supervisão de campo e acadêmica, haja vista que estas atribuições tem suas especificidades. Cada um dos supervisores tem funções específicas que não permitem que o profissional possa estar num processo de formação assumindo as duas supervisões. Neste sentido, conforme art. 6º da resolução nº 533, “ao supervisor de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio em conformidade com o Plano de Estágio.” Já o art. 7º da mesma resolução estabelece 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-metodológicas e ético-políticas da profissão.” Tais figuras possuem competências distintas as quais requerem espaços e profissionais diferenciados visando garantir a devida indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica, que permita a contínua reflexão sobre o cotidiano profissional.

Com isso, se tem como pressuposto para uma supervisão qualitativa a indissociabilidade entre campo profissional e academia que

apresente a realidade profissional pautada no processo de contínua avaliação do significado institucional e social da profissão. Esta dinâmica consolida-se através do comprometimento, tanto do profissional do campo de estágio como do supervisor acadêmico, ambos responsáveis pela visão reflexiva do exercício profissional atrelada à experiência, de suma importância para a compreensão do Serviço Social na sociedade.

A partir do extrato do documento CRESS/SC (2009), observa-se um fator que caracteriza a submissão do assistente social à lógica do EAD, quando este profissional sujeita-se a obter uma relação com a instituição campo de estágio através do Termo de Voluntariado, que não significa o exercício regular da profissão na instituição. Percebe-se que esta é uma das estratégias de se conseguir campo de estágio de forma a mascarar uma falsa supervisão de campo a partir do momento em que o Termo não caracteriza vínculo empregatício, bem como não exige a presença cotidiana do profissional no campo de estágio. Tal fato deixa margem para que o estagiário não tenha a presença do supervisor de campo cotidianamente. Neste caso, o assistente social está em desacordo com a resolução nº 533/2008, burlando a regulamentação profissional e a legislação maior submetendo-se às estratégias das IES para driblarem as formalidades e exigências referentes ao processo de estágio supervisionado regular. Tal profissional está em desacordo com os marcos legais e ético-políticos que regem a supervisão. Com isso, conforme art. 3º Parágrafo 4º da resolução nº 533/2008, será passível “a apuração de sua responsabilidade ética, através de procedimentos previstos pelo Código Processual de Ética com direito à defesa e

contraditório”, visto que o art. 5º da referida resolução ressalta:

A supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, em conformidade com o disposto no inciso III do artigo 9º da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente.

Segundo o referido artigo, que está em conformidade com a Lei de Estágio nº 11.788/2008, nestes casos, os profissionais estão em desacordo com os regulamentos da supervisão de estágio contribuindo para a desqualificação profissional. Os termos que compõem o universo do ensino a distância – pode-se citar como exemplo a denominação **Termo de Voluntariado** - desvendam a face do neo-conservadorismo. No exemplo mencionado, percebe-se a reafirmação da lógica de terceira via, a qual transfere para a “sociedade civil” as responsabilidades pelas mazelas sociais. Neste caso, o profissional se utiliza da referida perspectiva conservadora a fim de garantir os interesses da instituição a qual está vinculado. As estratégias elencadas por parte das IES são alternativas postas para resolverem os problemas de ausência de vagas de supervisão de campo, já que muitos campos de estágios não aceitam estudantes de Serviço Social na modalidade a distância devido estes estarem irregulares em relação a vários aspectos trazidos pela Lei de Regulamentação da Profissão, Lei de Estágio, Resolução de Estágio,

entre outros marcos regulatórios.

Em relação ao estágio supervisionado o CRESS/SC (2009), levantou outras irregularidades que comprometem a indissociabilidade entre campo de estágio e academia. Foi possível verificar aspectos sobre como se procedia ao encaminhamento das atividades de estágio. Foi possível perceber que estas atividades não eram planejadas por parte do supervisor de campo, supervisor acadêmico e estagiário, não contendo um cronograma das atividades a serem desenvolvidas. Tal irregularidade fere a resolução nº 533/2008, que estabelece em seu art. 4º, as seguintes competências dos envolvidos na supervisão direta de estágio:

A supervisão direta de estágio em Serviço Social estabelece-se na relação entre unidade acadêmica e instituição pública ou privada que recebe o estudante, sendo que caberá:

I) ao supervisor de campo apresentar projeto de trabalho à unidade de ensino incluindo sua proposta de supervisão, no momento de abertura do campo de estágio;

II) ao supervisor acadêmico e de campo e pelo estagiário construir Plano de Estágio onde constem os papéis, funções, atribuições e dinâmica processual da supervisão, no início de cada semestre letivo.

Tal irregularidade apresenta uma ausência de conexão entre os envolvidos no processo de estágio, deslocando as atividades de estágio para o campo de atividades rotineiras sem a percepção de que estas atividades devem ser planejadas numa perspectiva pedagógica entre os sujeitos envolvidos no processo de supervisão de estágio. Com isso, entende-se que a perspectiva atribuída a uma prática rotineira que

descaracteriza os momentos essenciais para a apreensão de uma prática reflexiva, deixa de lado a utilização de instrumentos como o planejamento. Na análise de Baptista (2000, p. 53)

o planejamento não só no seu aspecto formal, mas, também, e sobretudo na sua dimensão processual, inserido na lógica do movimento, como um exercício de decisão [...] pressupõe o poder em ação, já que planejar é tomar decisões, portanto planejar participativamente é socializar o poder [...].

Nessa perspectiva, o ato de planejar as ações de estágio envolve uma decisão dos sujeitos envolvidos nesse processo pressupondo a democrática elaboração de ações que partam do plano concreto projetado em ações que se deseja realizar. Essa dimensão do planejamento consubstancia uma ação profissional que permite a reflexão contínua das ações inseridas na análise de totalidade da vida real.

Nesse sentido, Baptista (2000, p. 21), destaca

o privilegiamento da dimensão político-decisória é base das novas reflexões que se fazem sobre o planejamento. Essas reflexões evidenciam [...] as idéias e o sistema de valores subjacentes às decisões norteadoras do planejamento e, ao mesmo tempo, procura compreender a realidade trabalhada em seu contexto de tensões e pressões de interesses diversos, como base de sustentação da decisão. Evidenciam, ainda, a necessidade de uma análise crítica do significado e das decorrências das novas propostas para aqueles que estejam sob seu raio de influência.

Assim, a prática de planejamento, no processo de estágio, pode permitir o diálogo sobre a construção de um trabalho que não se resume em ações conclusas. Ao contrário, esta prática deve estar centrada na possibilidade constante de reflexão, avaliação e proposições, as quais contribuam com ações que permitam avançar nas práticas emancipatórias e garantidoras de direitos. Este processo torna-se de suma importância, principalmente para se entender os nexos sócio-históricos do exercício profissional sob bases teleológicas. Tal trabalho permite o desenvolvimento da consciência em prol de um caráter decisório das ações direcionadas a objetivos conscientes em condições determinadas historicamente. Nessa linha de análise, Barroco (2009, p. 5), evidencia que

O agir consciente supõe a capacidade de transformar respostas em novas perguntas e as necessidades em novas formas de satisfação. Só o homem é capaz de agir teleologicamente, projetando a sua ação com base em escolhas de valor, de modo que o produto de sua ação possa materializar sua autoconsciência como sujeito da práxis.

Com isso, a base ontológica⁵⁴ da vida social deve permear as ações profissionais, que antes de serem desenvolvidas rotineiramente

54 Segundo Kopnin (1978 apud BAPTISTA, 2009, p. 31), por ontologia se entende a doutrina filosófica dos princípios fundamentais do ser. Assim, na ontologia é possível distinguir duas perspectivas sobre o ser: “como ser de existência (o primado da consciência, do mundo objetivo) e como ser de essência (o primado da consciência, do mundo subjetivo). Isso significa que qualquer fenômeno observado pode ser referido prioritariamente à sua esfera material, objetiva, ou a sua esfera espiritual, subjetiva.” (BAPTISTA, 2009, p. 31).

sem que o profissional entenda o sentido social de sua ação, possam ser refletidas a partir de sua necessidade social e de sua localização na sociedade atual pautada em contradições, as quais envolvem o campo profissional. As ações a serem desenvolvidas serão projetadas pelo profissional com o propósito de garantir sua objetivação. Isso porque “ao desenvolver sua consciência o homem evidencia o caráter decisório de sua natureza racional.” (BARROCO, 2009, p. 5). Porém, cabe ressaltar, que por estarem condicionadas a situações históricas, as ações profissionais projetadas podem não ser objetivadas conforme foram pensadas, por mais que tenham partido de uma escolha profissional racional.

A prática pautada na apreensão destes pressupostos permite que as ações profissionais possam ser refletidas com o propósito de se localizar os limites institucionais e históricos e as possibilidades de propostas que caminhem na direção de uma atuação consciente, comprometida com os interesses dos trabalhadores. Com isso, diz-se que somente na relação entre os envolvidos no processo de supervisão será possível ter a compreensão da dinâmica profissional, a qual poderá contribuir para uma ação competente.

Em contraposição a estes aspectos, quando o estágio é desenvolvido a partir da lógica do instrumento, visando apenas a apreensão das atividades puramente rotineiras, a fim de preencher um requisito curricular, as escolhas profissionais poderão ser pautadas simplesmente em práticas ancoradas por juízos de valor passados pelos

regramentos da sociedade burguesa. 55

Em relação ao Plano de Estágio, o Dossiê analisado evidenciou

o recebimento de correspondência, informando o desligamento da coordenadora de determinado curso de Serviço Social a distância motivado pela não participação da profissional na elaboração do Plano de Estágio de Serviço Social, sendo o referido plano construído por profissionais de outras áreas. (CRESS/SC, 2009, p. 10).

Com isso, evidencia-se outra irregularidade em relação ao estágio supervisionado, que também caracteriza o exercício ilegal da profissão, uma vez que a elaboração do Plano de Estágio é de competência de profissionais da área. Esta competência justifica-se, pois trata-se de um estágio específico para área de Serviço Social o qual requer, para seu desenvolvimento, competências e atribuições próprias da profissão, bem como uma concepção político-pedagógica dos cursos pautada em preceitos construídos pela categoria. Estes são requisitos apropriados pelo profissional de Serviço Social e, por ele, devem ser debatidos. Questiona-se: Como preparar técnica e eticamente, sob os preceitos profissionais, o estagiário que sequer teve aproximação com o exercício profissional, bem como com a orientação de um profissional da área? Como, nos dizeres de Buriola (1995), criar uma identidade profissional através do estágio se o estagiário sequer teve contato com o

55 Esse debate será aprofundado no próximo item quando se fará a reflexão sobre as implicações que a formação em nível de graduação em Serviço Social, na modalidade a distância, poderá trazer para o projeto ético-político profissional. No momento, basta assinalar que a supervisão acadêmica na referida modalidade traz esta incompreensão sobre o dever de supervisão atrelado à perspectiva ontológica da vida social.

profissional de Serviço Social?

No mesmo Dossiê se evidenciou que os campos de estágio não proporcionavam condições adequadas ao estagiário. Verificou-se

algumas situações que o campo de estágio não oferece instalações e condições físicas adequadas aos acadêmicos, para a realização das atividades inerentes ao estágio curricular, contrariando a resolução nº 493/2006, que dispõe sobre as condições técnicas e éticas do exercício profissional. (CRESS/SC, 2009, p. 9).

Além de todas as irregularidades apresentadas este fator permite dizer que se tem uma supervisão de estágio que prepara profissionais para se adequarem às condições de precarização do trabalho profissional. Além disso, as condições adversas apresentadas no campo profissional podem ensejar uma ausência de reflexão sobre os próprios direitos dos usuários, que deveriam ter um espaço digno para atendimento objetivando preservar a privacidade. Nas condições nas quais se localiza o estágio em Serviço Social na modalidade a distância, se entende, que o estagiário será treinado apenas para reproduzir práticas a-críticas. Ao contrário, torna-se essencial para uma prática comprometida com os interesses dos usuários condições adequadas de trabalho. Estas condições são elencadas pela Resolução CFESS nº 493/2006 que traz em seu art. 1º que:

É condição essencial, portanto obrigatória, para a realização e execução de qualquer forma de atendimento ao usuário do Serviço Social a

existência de espaço físico, nas condições que esta Resolução estabelecer. Art. 2º O local de atendimento destinado ao assistente social deve ser dotado de espaço suficiente, para abordagens individuais ou coletivas, conforme as características dos serviços prestados, e deve possuir e garantir as seguintes características físicas:

- a) iluminação adequada ao trabalho diurno e noturno, conforme a organização institucional;
- b) recursos que garantam a privacidade do usuário naquilo que for revelado durante o processo de intervenção profissional;
- c) ventilação adequada a atendimento breves ou demorados e com portas fechadas;
- d) espaços adequados para colocação de arquivos para a adequada guarda de material técnico de caráter reservado.

Estas são condições que garantem um exercício profissional atrelado aos interesses dos usuários, conforme os princípios do Código de Ética. Assim, torna-se de suma importância que o estagiário se aproprie destas normativas objetivando ter uma apreensão reflexiva sobre seu espaço profissional, inclusive sobre a precarização a qual envolve seu trabalho. Sendo vedado ao assistente social supervisionar estágio nas condições expostas, conforme CRESS/SC (2009), existe a manifestação de alguns supervisores de campo contrária à supervisão de estágio a distância que não esteja de acordo com as exigências regulatórias. No entanto, a recusa por parte dos profissionais de campo de estágio não se dá livre de impasses, visto que, os profissionais estão sendo ameaçados por seus chefes a assumirem a supervisão de estágio. Tal atitude reflete o autoritarismo que envolve o EAD no Serviço Social. Mesmo sendo ameaçados, entende-se que os assistentes sociais detêm

autonomia garantida pela CF de 1988 que em seu artigo 5º Inciso II diz que “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.” O inciso XIII do mesmo artigo também elenca que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais.” Para reforçar esta autonomia o Código de Ética do Assistente Social traz em seu art. 2º, a garantia do “livre exercício das atividades inerentes à profissão.” Traz também a garantia da “ampla autonomia no exercício da profissão, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com as suas atribuições, cargos ou funções.” Dessa forma, a autonomia garantida em clausula pétrea pela CF 1988 e pelo Código de Ética do Assistente Social permite a defesa de condições apropriadas para a realização do estágio, assim como, dá margem de escolha do número de estagiários a serem supervisionados. Tendo a CF de 1988 e a Resolução do CFESS como arcabouço jurídico para amparar suas decisões, cabe ao profissional a avaliação das condições concretas de supervisão de estágio não sendo obrigado a assumir atividades que infrinjam as referidas regras normativas.

Em outro documento emitido pela COFI CRESS/SC (2009), que resultou do seu processo de avaliação da UNITINS (2009), foi possível verificar que a figura do supervisor de campo sofre uma alteração significativa na qual se usam terminologias que expressam o neo-conservadorismo na profissão. Conforme CRESS/SC (2009), surge uma nova figura na relação de supervisão de estágio caracterizada pelos “colaboradores externos” que são:

'pessoas que recebem o estagiário no seu local de trabalho, fazem o acompanhamento da carga horária e do desenvolvimento das atividades previstas no Plano de estágio.' (p.16) Gravidade, visto que o assistente social que deveria ser designado como supervisor de campo, é definido como colaborador externo, descaracterizando o disposto no marco legal do Serviço Social. (CRESS/SC, 2009, p.3).

Estas mudanças surgem num momento em que se reconfigura um conservadorismo no qual o profissional passa a ser designado para várias funções, sendo levado a assumir responsabilidades incompatíveis com suas atribuições. Na visão de Koike (2009, p. 4), num marco de reestruturação produtiva as outras esferas da sociedade são redimensionadas a fim de atender às novas exigências do mercado de trabalho. Assim,

o mercado passa a requerer um trabalhador polivalente, com novas características técnicas e sócio-intelectivas, capaz de atuar em diferentes funções ou postos de trabalho. Os conceitos de profissão e formação específica, especializada, tendem a perder funcionalidade e desaparecer. O trabalhador além de escassez de emprego, vai enfrentar a obsolescência do seu saber e a perda da organicidade da sociabilidade produzida no fordismo/keynesianismo.

Sendo, o assistente social, um trabalhador que está inserido nas relações sócio-econômicas da sociedade vigente, passa a ser requisitado para diversas funções, que em muitos casos, transpassam suas atribuições específicas perdendo o foco da dimensão de totalidade

requisitada pela profissão. Nesta lógica, forma-se a figura de um novo trabalhador adequado às dinâmicas societárias, as quais requerem que este atenda às exigências do capital na formulação de estratégias que garantam a consolidação de políticas como o EAD. Para tanto, se engendram outras designações que expressam a necessidade de criação de um novo homem adequado às necessidades expansionistas da sociedade atual.

Tendo em vista a dificuldade de se encontrar estágios para alunos de EAD, criam-se novas figuras centradas nos marcos do voluntariado tais quais, o “colaborador externo”, que nada mais são que pessoas que recebem os estagiários no local de trabalho podendo não serem da área. Percebe-se que trata-se de uma estratégia para driblar as leis de regulamentação de estágio. Assim, na medida que os assistentes sociais se negam a supervisionarem os estágios que não estão de acordo com as normas vigentes cria-se outra figura, a qual poderá substituir este profissional garantindo a conclusão dos cursos na modalidade a distância. São profissionais envolvidos com o EAD que sequer (re) conhecem os preceitos profissionais e a essência que norteia esta modalidade de ensino.

O Documento de Avaliação da INSTITUIÇÃO I,⁵⁶ emitido pelo CRESS/SC (2009, p. 1) também traz outras irregularidades pedagógicas referentes aos coordenadores de pólos, que conforme projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social são

56 Ao se fazer referência a fatos que requerem sigilo, referentes às IES, tendo em vista que os documentos disponibilizados pelo CRESS-SC não foram publicados na mídia, se utilizará nomes fictícios para identificar as instituições de ensino que apresentam irregularidades.

'pessoas vinculadas ao sistema INSTITUIÇÃO I, que farão a orientação local sobre os encaminhamentos práticos e procedimentos administrativos do estágio.' 'Deverá ser, **preferencialmente**, profissional com habilitação na área dos cursos. (p.14) Atribuições específicas (p.15):

orientar e acompanhar o aluno estagiário no planejamento, execução e avaliação do estágio, prestando-lhe assistência didático e técnica, observando as orientações dadas pelos professores e orientadores de estágio;

- orientar o estagiário na elaboração do relatório final de estágio, em consonância com as orientações dadas pelos professores e orientadores de estágio.' Na prática verificamos que os coordenadores de curso, no Estado de SC, são na maioria Pedagogos.

Estes coordenadores estão envolvidos com atividades que requerem conhecimentos específicos. No caso do Serviço Social, as competências específicas atribuídas a uma coordenação de curso, exigem profissionais da área, já que estes estarão envolvidos num processo no qual surgem questões relativas ao Serviço Social, tais como orientação em relação aos estágios. Quando o referido Documento expressa como uma das competências do coordenador a assistência didático, técnica e orientação para a elaboração final de relatório de estágio – sem que este seja assistente social - acaba por infringir a Lei de Regulamentação da Profissão, que estabelece em seu artigo 5º inciso VII, como atribuição privativa do assistente social, “dirigir e coordenar unidade de ensino e cursos de Serviço Social, de graduação e pós graduação.” Assim, quando o regulamento específico da INSTITUIÇÃO I, traz que os coordenadores poderão ser preferencialmente profissionais

da área abre margem para que sejam de outras áreas, tais como a Pedagogia. No entanto, as atividades requeridas pelos coordenadores são específicas dos assistentes sociais, já que este deve estar preparado para desenvolver ações específicas que norteiam o projeto político-pedagógico do Serviço Social. Cabe salientar que as normas internas da INSTITUIÇÃO I podem ser facilitadas e futuramente regulamentadas, tendo em vista que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, no seu item **corpo técnico-administrativo**, define o coordenador do pólo de apoio presencial como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos desenvolvidos na unidade de ensino. Para exercer esta função este coordenador necessita

conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere as atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso [...] Outra importante atribuição do coordenador do pólo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. Portanto, para o exercício de suas funções, **o coordenador do pólo deve possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.** (BRASIL, 2007, p. 23-34). (grifo da autora)

Percebe-se que os referenciais de qualidade apresentam

exigências meramente técnicas para as funções de coordenação, deixando de lado outras atribuições de suma importância para a atividade de coordenação relacionadas aos aspectos pedagógicos que deverão fazer parte do trabalho do profissional que desempenha esta função. Dessa forma, por mais que a coordenação exigida faça parte, tanto do ensino presencial como do ensino a distância, neste último caso as exigências para o desempenho da função de coordenação poderá ser modificada a fim de se estabelecer um nexo de flexibilidade que facilite o desenvolvimento das atividades por outros profissionais. Sendo os referenciais de qualidade um dos documentos que servem de base para a avaliação do EAD no Brasil, este poderá resultar em lei a qual permitirá que estes coordenadores possam desenvolver suas funções pautados em exigências meramente técnicas sem os requisitos próprios do Serviço Social. Com isso, poderá haver a contraposição às normas que regulamentam a profissão de Serviço Social. Poderá haver um confronto entre a Lei que Regulamenta a Profissão e lei do órgão governamental, que poderá mais cedo ou mais tarde - baseado nos referenciais de qualidade para EAD - levar a aprovação de leis específicas sobre vários aspectos que contrapõem os regramentos construídos pela categoria de assistentes sociais, sob o argumento de que esta modalidade de ensino exige outras formas de organização curricular que atendam as exigências específicas.

No ofício CRESS/SC (2008), a COFI apresenta irregularidades sobre a INSTITUIÇÃO II. Conforme CRESS/SC (2008), 3 campos de

estágio foram supervisionados pela COFI. Na ENTIDADE I⁵⁷ o Relatório de Visita de Orientação e Fiscalização mostrou algumas irregularidades decorrentes do processo de supervisão de campo elencadas pelos próprios supervisores. Segundo relatório,

a assistente social A 58, relatou que sempre posicionou-se contrária ao ensino a distância, porém como a instituição possui uma parceira com a INSTITUIÇÃO II, resolveu abrir o campo de estágio para averiguar e comprovar o processo de aprendizagem dessa modalidade. Em conversa com a direção da ENTIDADE I já ficou determinado que o campo de estágio será fechado. Informou que trabalha a sete anos na instituição e é a primeira vez que supervisionou estagiários. Porém, a experiência foi frustrante e não irá prosseguir. Questionada sobre o Plano de Estágio disse que o mesmo não foi apresentado pelos alunos e nem pela supervisora acadêmica. Aliás, a mesma só compareceu para apresentar os alunos e, agora, no final do estágio, para realizar a avaliação do estágio dos alunos.

Evidenciou que o estágio era de observação e que possuía uma carga horária de 60 horas. Os alunos iniciaram na primeira semana de outubro, sendo que um deles só compareceu nos primeiros dias após, abandonou os trabalhos. Como não possuía nenhuma documentação dos alunos irá repassar via e-mail os dados dos alunos que freqüentaram o estágio. (CRESS/SC, 2008, p. 11).

Na visita realizada pela COFI à ENTIDADE II - campo de

57 Tendo em vista a garantia do sigilo em relação aos nomes das instituições campo de estágio, se utilizará nomes fictícios para designá-las.

58 Tendo por base as normas éticas expressas pelo Comitê de Ética da UFSC e pelo Código de Ética do Assistente social, os nomes de profissionais e estudantes, a que se referem os documentos, serão substituídos por letras em ordem alfabética, garantindo o sigilo dos mesmos.

estágio - apresentou-se as seguintes inconsistências:

A referida assistente social manifestou posicionamento contrário a modalidade de graduação a distância em Serviço Social, contudo, salientou sua impossibilidade de recusa de abertura de campo de estágio para as alunas do Serviço Social da INSTITUIÇÃO II, uma vez que seu contrato de trabalho é com a unidade de ensino. Salienta que o estágio da acadêmica é de observação, que não é o de formação profissional. O mesmo terá no total a carga horária de 60 (sessenta) horas. A assistente social relata ainda o seu desconhecimento em relação a acadêmica B. Na oportunidade solicitamos o Plano de Estágio, sendo informado pela profissional do desconhecimento do mesmo. (CRESS/SC, 2008, p. 14).

No Relatório de Visita de Fiscalização e Orientação realizado na ENTIDADE III,

A assistente social C relatou que iniciou a poucos meses neste local de trabalho, que possui uma carga horária de 40 horas e que está supervisionando 4 (quatro) estagiários do curso de Serviço Social a distância da INSTITUIÇÃO II. Solicitei a apresentação do Plano de Estágio e a mesma nos informou que foi construído por ela em parceria com as alunas, porém, só a entregarão na próxima segunda-feira e que a supervisora acadêmica não participou da construção do referido Plano. [...] Salientou que se trata de um estágio de observação, com carga horária de 60 (sessenta) horas. [...] A assistente social informou que a INSTITUIÇÃO II, apresentou um TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO (Documento de três páginas, relatando a parceria e os

compromissos de cada ente envolvido), firmado entre a instituição e a INSTITUIÇÃO II um PROGRAMA DE ATIVIDADES DO ESTÁGIO, documento de uma página, contendo os dados do aluno; citando como professor orientador a assistente social D. Este programa de atividades do estágio apresentava os seguintes itens que considero importante relatá-los, pois estava preenchido pelas acadêmicas com o mesmo teor:

OBJETIVOS DO ESTÁGIO: Observar o profissional da área no Serviço Social dentro da ENTIDADE III, no desenvolvimento das atividades pertinentes aos projetos sociais da entidade'.

ATIVIDADES: 'Acompanhamento do Programa Aprendiz, segundo a Lei 10.097 desde a abertura da vaga até o desenvolvimento das atividades práticas teóricas do adolescente na empresa e nos cursos de aprendizagem.' (CRESS/SC, 2008, p. 16-17).

Tais visitas evidenciaram o real caráter do estágio supervisionado na modalidade a distância. Tal estágio mostra uma supervisão de estágio descomprometida tanto com a lei nº 11.788/2008 quanto com a resolução nº 533/2008, evidenciando apenas os aspectos técnicos do currículo. O estágio é designado de “estágio de observação” o que descaracteriza o estágio supervisionado atribuído pelo MEC, nas Diretrizes Curriculares Para o Curso de Serviço Social entendido como

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

profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao comparar a definição de estágio atribuída pelas Diretrizes do MEC Para os Cursos de Serviço Social com a sua real efetivação na modalidade a distância, observa-se que a realidade de estágio apresentada evidencia um completo desinteresse das IES com o processo de formação atrelado às normas estabelecidas pelo MEC. Com isso, é possível dizer que o EAD traz outra modalidade de estágio acadêmico, definido como estágio de observação, que se resume ao acompanhamento das atividades dos profissionais. Nesse processo, a apreensão dos aspectos inerentes ao exercício profissional, pautados nas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas é impossibilitada, tendo em vista que esta não se realiza em simples visitas institucionais, mas no cotidiano profissional pautado nas relações institucionais contraditórias e nas orientações entre supervisor de campo e estagiário as quais permitem uma reflexão sobre esta prática.

Em relação as outras irregularidades pedagógicas apresentadas, que não estavam diretamente vinculadas ao estágio supervisionado, estas se referem aos tutores/monitores que na sua maioria prestam orientações técnicas aos acadêmicos sem serem da área do Serviço Social. No Documento do CRESS (2008), no qual foi possível verificar as irregularidades nos cursos de EAD da INSTITUIÇÃO I, foi possível verificar estas inconsistências.

Conforme projeto os tutores presenciais 'são responsáveis pelas tele-salas, devendo os mesmos conhecer o projeto pedagógico, o material didático, e os conteúdos específicos sobre sua responsabilidade.' (p.15) Atribuições específicas (p.16):

'Atender aos alunos nas tele-salas;

Auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo;

Fomentar o hábito da pesquisa;

Participar dos momentos presenciais, tais como avaliações, aulas práticas em laboratório e estágios supervisionados.'

Na prática, verificamos que os tutores presenciais, no Estado de SC, são na maioria Pedagogos, ou tem formação em outras áreas. (CRESS/SC, 2008, p. 2).

O projeto pedagógico para o curso de Serviço Social apresentado pela INSTITUIÇÃO I, mostra que aos tutores são direcionadas atividades específicas do Serviço Social. No entanto, não se exige que estes sejam da área. Quando o CRESS/SC (2008), verifica que estes tutores não são da área mostra a fragilidade do processo de formação via EAD, expressa a partir da contratação de tutores com custos mais baratos, sendo que em muitos casos, estes tem apenas o ensino médio ou são de outras áreas. São contratados na mesma lógica do SEED, quando promove algum curso de formação continuada que usa do corpo discente das IES sem os critérios de avaliação específicos para cada curso. Este corpo discente participa de atividades as quais não fazem parte de sua formação.

Tendo como objetivo precípua a lucratividade, se pode supor que estes tutores podem ser contratados para assumirem atribuições

específicas dos docentes que exigiriam um maior dispêndio de verbas para sua contratação em comparação ao corpo discente. Assim como o processo de monitoria no ensino presencial estes tutores tem um papel de acompanhamento, dúvidas e outras atividades referentes à disciplina que acompanham. O Documento Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância dividem os tutores em tutores a distância e presencial. O tutor a distância atua

a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvida através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em vídeo-conferências, entre outras, de acordo com o projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21).

No que se refere a tutoria presencial

esta atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliação, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve

manter-se em permanente comunicação tanto com o estudante quanto com a equipe pedagógica dos cursos. (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Com isso, percebe-se que o documento oficial do MEC para oferta de ensino a distância não garante que estes tutores sejam da área específica do curso. Assim, percebe-se que o EAD traz a necessidade de utilizar-se de alguns aspectos formativos, que envolvem o ensino presencial, modificando seu caráter formativo a fim de flexibilizar as relações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos na oferta de ensino na referida modalidade. Neste sentido, modifica-se as regras do ensino presencial as adequando à flexibilização trazida pelo ensino a distância. O caso dos tutores é um exemplo importante para se compreender tal colocação, tendo em vista que apreende aspectos da tutoria do ensino presencial adaptando-a à lógica do EAD, precarizando ainda mais as relações de trabalho.

O mesmo documento estabelece também as funções do corpo docente que são as seguintes:

- estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- elaborar o material didático para programas a distância;
- realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar,

orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
– avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20).

A partir do exposto, cabe destacar que os materiais didáticos elaborados pelo corpo docente podem servir como base para que outros sujeitos, como os tutores, ministrem aulas em substituição aos docentes. Nesse caso, a relação dos docentes com as instituições podem se dar raras vezes, apenas para o desenvolvimento de atividades restritas a professores. Destarte, a tendência à precarização de trabalho do professor pode ser aprofundada,

pois o que está em jogo nesse empacotamento de conhecimento [...] é a utilização de horas de trabalho de um corpo docente já sobrecarregado em suas funções acadêmicas, para a produção, normalmente sem direitos autorais, de material eletrônico de cursos que ficam à disposição da universidade, estocada na rede. [...] Note-se que, uma vez armazenado o material, o professor, a sala de aula podem tornar-se quase dispensáveis, em um instituição virtual com professores virtuais. (BELLEI, 2005, p. 140).

A essência deste processo evidencia um aprofundamento dos problemas educacionais vinculados a um processo de profunda reificação das relações acadêmicas, consideradas a partir do ciberespaço. Os professores envolvidos acarretarão ainda mais trabalho, tendo em vista que o objetivo precípua do mercado educacional é abrir várias

vagas com baixos custos. A relação custo- benefício – leia-se: benefício meramente pautado no lucro - será o norte do processo de ensino esvaziando a formação acadêmica de sua dimensão sócio-histórica.

Nesse sentido, as orientações dos referenciais de qualidade, que apontam para a necessidade de se manter uma relação de interatividade entre professores, estudantes e tutores, ficam em último plano, pois são resumidas a contatos meramente técnicos os quais tem o propósito de garantir o funcionamento da “máquina educacional virtual” que esvazia as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino.

A análise documental permitiu também levantar algumas **irregularidades técnica- administrativas** no bojo das IES. Conforme CRESS/SC (2009, p. 7), verificou-se nas visitas realizadas às instituições de estágios o não credenciamento destes campos junto ao CRESS. Assim,

Desde o ano de 2006 o CRESS 12º região encaminha correspondências às unidades de ensino para solicitar informações referentes aos cursos a serem implantados neste Estado, principalmente com relação aos campos de estágio (relação de supervisores pedagógicos e supervisores de campo) e a relação dos professores das disciplinas específicas do curso. Somente algumas unidades de ensino reponderam parcialmente às informações solicitadas. Registra-se também a crescente manifestação/preocupação por parte dos (as) acadêmicos (as) dos cursos a distância, e dos profissionais acerca da regularidade da conclusão dos cursos a distância, e dos profissionais acerca da regularidade da conclusão dos cursos e posterior registro no CRESS, bem como, a informação de turmas que estão em fase conclusiva sem que tenham encaminhado nenhuma listagem.

Estas irregularidades evidenciam a ausência de organização das IES frente aos procedimentos a serem realizados para o devido acompanhamento dos estágios supervisionados. As falhas no encaminhamento dos documentos acarretam alguns problemas que podem fomentar preocupações por parte dos estudantes do EAD e também pelo CRESS/SC, uma vez que, sem o devido acompanhamento da supervisão de estágio, o qual requer o registro dos campos, se apresenta um impasse que envolve o pedido de registro no CRESS/SC: Como disponibilizar o registro profissional, sendo que o Conselho sequer sabe da existência de vários estágios?

Outra falha técnica-administrativa levantada pelo CRESS/SC (2009), refere-se à listagem de estágios com informações em discordância com os fatos apresentados na fiscalização. Segundo CRESS/SC (2009, p. 7), foram

Identificadas situações nas quais a relação de campos de estágio encaminhada pela unidade de ensino ao CRESS consta nome de assistente social supervisor de campo, que de fato, não autorizou a abertura de campo de estágio. Ainda, identificamos que o supervisor de campo constante na listagem de estágio, na prática, não é vinculado à instituição campo de estágio, contrariando os marcos legais. Nestes casos, os Assistentes Sociais são orientados para encaminhar oficialmente ao CRESS a situação (há farto material disponível no CRESS 12ª região com estas características). Há profissionais que tem seu nome indevidamente utilizado em listagem de estágio e estão individualmente acionando judicialmente as instituições de ensino.

As irregularidades apontadas pelo CRESS/SC em relação a este aspecto mostram que a realidade a qual envolve o ensino via modalidade a distância é bem mais delicada do se imaginava. Na corrida desesperada pela procura de campos de estágios os gestores das IES, que ofertam esta modalidade de ensino, burlam as leis, passam por cima da autonomia dos profissionais e cometem falhas graves, que são passíveis de ações judiciais já que caracterizam-se como crime.

Esta irregularidade está diretamente associada a outra verificada pelo CRESS/SC que diz respeito à imprecisão de informação quanto à instituição campo de estágio. Isso quer dizer que, na medida que não se tem um campo de estágio regularizado se falsifica os nomes dos profissionais de campo que sequer sabem que são supervisores. Além disso, busca-se evitar que o CRESS/SC chegue ao referido campo de estágio, que supostamente não existe. Num processo de constantes irregularidades as IES burlam os dados reais sobre esta ausência ou ofertam estágios de forma irregular. Neste caso, para evitar que se faça verificação *in loco* para avaliação, dificultam a supervisão por parte dos órgãos responsáveis para tal.

Foi verificado também, a responsabilização da abertura de campo de estágio submetida somente ao acadêmico, sem o intermédio das unidades de ensino. Conforme CRESS/SC (2009, p.8),

Acadêmicos de cursos de graduação em Serviço Social a distância informam que para iniciarem o estágio curricular obrigatório devem procurar individualmente instituições relacionadas à área de atuação do Serviço Social, e sensibilizar chefias e Assistente Social para abertura de campo

de estágio, sem o intermédio deste processo por parte de representante da unidade de ensino. Esta informação também é confirmada por assistentes sociais.

A responsabilização somente dos estagiários pela abertura do campo de estágio fere frontalmente a Lei de Estágio nº 11.788/2008. Os procedimentos elencados pelo CRESS/SC para abertura de campos de estágios se fazem pelas vias informais, onde os estudantes apelam por uma vaga a fim de realizarem seu estágio. No entanto, são as IES, que ofertam os cursos de EAD, as principais responsáveis pela abertura de campo que envolvem alguns procedimentos como assinatura de Termo de Compromisso, entre outros requisitos formais. Quando não se age conforme regras de estágio, as quais formalizam o mesmo, se cai na lógica da benevolência e clientelismo em que entra na instituição aquele estagiário que apresenta motivos pessoais suficientes ou aquele que possui algum vínculo com profissionais da instituição. Estas são graves irregularidades que trazem a desresponsabilização das IES que, conforme Lei de Regulamentação da Profissão devem formalizar os campos de estágio. Nesta direção, o seu art. 14º traz “cabe as Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão.” Assim, o dever de formalizar os campos de estágio para estudantes de Serviço Social deve se concentrar nas IES que ofertam tais cursos. Estas irregularidades podem transferir a responsabilização da formalização de estágio para o estudante, que, ao não compreender os deveres das IES, poderão aceitar

supostos atrasos na formação, a impossibilidade de completarem os cursos, entre outros problemas, os quais serão avaliados a partir da incapacidade individual em resolvê-los. Dessa forma, se transferem as responsabilidades e insucessos dessa formação para o indivíduo, dentro de uma sociedade que enaltece a individualização dos “problemas sociais” em detrimento das responsabilidades que envolvem as instituições e o Estado.

Um outro documento do CRESS/SC (2008), aponta estas irregularidades no âmbito de formação na INSTITUIÇÃO I. Segundo CRESS/SC (2008, p. 3), a abertura de campo de estágio na referida instituição para cursos de Serviço Social a distância apresenta os seguintes aspectos:

'orientações para a prática de estágio supervisionado I da INSTITUIÇÃO I', na p. 5, identificamos a seguinte irregularidade'. No estágio supervisionado I, o primeiro momento é reservado para o acadêmico desenvolver as seguintes atividades: formalizar o termo de convênio de estágio, ou seja, o estagiário deverá imprimir no portal acadêmico da INSTITUIÇÃO I o modelo de convênio de estágio disposto e recolher a assinatura na instituição cedente.' Na pag. 09, verificamos como instrução que os (as) acadêmicos (as) ' escolhida a área em que será desenvolvido o estágio, (...), em grupo, vocês deverão se dirigir até o órgão para conversar com o encarregado (diretor/gerente) e obter a autorização informal (conversa com o encarregado da instituição cedente em que ele vai autorizar vocês a realizarem o estágio'.

Com isso, verifica-se que o estágio I, que deveria ser voltado para o desenvolvimento da prática de estágio supervisionado, se resume

a atividades burocráticas fugindo do arcabouço de atribuições do estudante. Este primeiro período deveria fazer parte do estágio propriamente dito que resultaria em relatório o qual deve ser elaborado em período não superior a 6 meses. Ao contrário disso, observa-se que o estudante leva metade do tempo em função dos trâmites burocráticos, os quais deveriam ser realizados pela coordenação de estágio. Assim, o período que sobra para realização do estágio fica reduzido a um espaço de tempo o qual não garante que as atividades propostas no Plano de Estágio sejam desenvolvidas nas condições desejáveis. Além disso, o desvio de funções também pode significar contenção de custos na contratação de pessoal técnico-administrativo para organizar alguns procedimentos que requerem outros profissionais de áreas específicas para resolverem as questões em pauta. Dessa forma, a lógica do lucro sob o mínimo de gastos possíveis chega ao extremo quando direciona os estudantes a desenvolverem funções as quais não tem nada de pedagógicas. Ao contrário, inibem e constroem os estudantes na sua relação com as instituições campo de estágio sem a intervenção das IES. Para agravar esta situação, em alguns casos analisados pelo CRESS/SC os estagiários sequer estavam matriculados devidamente no semestre correspondente ao estágio curricular, o que também acarreta problemas no ato de solicitação de registro ao CRESS.

Por fim, observa-se que a relação dos **centros associados** encaminhada ao CRESS não apresenta informações precisas para sua identificação in loco. Segundo CRESS/SC (2009, p. 11):

As informações oficializadas pelas unidades de

ensino a este Conselho Regional no que tange aos espaços físicos que acolhem os acadêmicos no momento das aulas presenciais, não são precisas quanto ao nome da instituição e o endereço, dificultando a realização de visitas de orientação, bem como, em alguns casos, estes estão sediados em escolas públicas estaduais e municipais.

A avaliação torna-se impossibilitada quando não se tem o endereço correto dos centros associados. Estes são definidos como espaços que deveriam ofertar os momentos presenciais, no entanto as leis referentes ao EAD caracterizam estes espaços como pólos de apoio presencial e não centro associado. Destarte, essa nova denominação pode representar uma flexibilização das garantias exigidas para avaliação dos cursos de EAD. Na medida em que se denomina pólos de ensino, estes devem estar em concomitância com as regulamentações do ensino a distância. Segundo portaria nº 2/2007, pólo de apoio presencial “é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12º, X, c, do Decreto nº 5.622, de 2005.” Assim, estes pólos são designados para a realização de todos os componentes da grade curricular do curso a distância que requerem atividades presenciais como pesquisa, extensão, prática em laboratórios, supervisão acadêmica de estágio, avaliações, defesa de TCC, entre outras. Os Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância (2007) elencam também que os pólos devem possuir horários de atendimento diversificados para atender as necessidades dos estudantes. Por isso, devem contar com estruturas

essenciais, cuja finalidade seja assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados, a disponibilização de materiais para pesquisa e recurso para aula prática em laboratórios. Para tanto, é de fundamental importância se ter nos referidos pólos bibliotecas, laboratórios de informática com acesso à internet, sala para secretaria, laboratórios de ensino, salas para tutorias, salas para exames presenciais.

No entanto, as IES remodelam o processo de ensino na modalidade a distância ofertando apenas as atividades mínimas para a conclusão dos cursos, podendo resumir os momentos presenciais somente à defesa de TCC e outros procedimentos burocráticos estritamente necessários. Neste sentido, tendo como premissa o não atendimento do que a lei exige para os pólos de apoio presencial, usa-se a denominação **centros associados**, que em alguns casos são fruto de contratos com outras instituições que ficam responsáveis por direcionar o processo burocrático dos cursos. Neste caso, a oferta de espaço de interatividade – a qual faz parte das exigências para oferta de EAD - são ausentes, haja vista que não se trata de um pólo, mas sim de um centro associado que na sua definição leva ao entendimento de isolamento do ensino resumido a algumas burocracias norteadoras da referida modalidade de ensino.

As irregularidades pedagógicas e técnica-administrativas levam a indícios de várias implicações ao projeto ético-político profissional que exigem serem compreendidas a fim de ensejarem o debate sobre as novas faces da reestruturação do ensino superior na formação em Serviço Social. O próximo item trará esta discussão problematizando as implicações que o EAD traz aos princípios ético-políticos, à matriz

teórico-metodológica, aos princípios político-pedagógicos, aos marcos jurídico-políticos e as ações político-organizativas do Serviço Social.

4.3 AS IMPLICAÇÕES ADVINDAS DA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

As irregularidades apresentadas anteriormente, advindas da modalidade de ensino a distância, trazem ao projeto ético-político profissional do Serviço Social implicações as quais põem em cheque a hegemonia do referido projeto. Sem a intenção de fragmentar os aspectos que envolvem o projeto profissional, tendo em vista que este articula dimensões indissociáveis, se traz as implicações com base nos aspectos organizados a seguir:

Quadro IV: Aspectos referentes às Implicações advindas da modalidade de ensino a distância no Serviço Social

ASPECTOS SOBRE AS IMPLICAÇÕES TRAZIDAS AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL
Implicações aos princípios e valores ético-políticos
Implicações à matriz teórico-metodológica
Implicações aos princípios político-pedagógicos
Implicações aos marcos jurídico-políticos
Implicações às ações político-organizativas

Tabela organizada por Gomes (2009), a fim de se ter uma primeira visualização dos aspectos concernentes às implicações trazidas pela modalidade de ensino a distância ao projeto ético-político profissional do Serviço Social.

Para fazer a discussão sobre as implicações da modalidade de ensino a distância, trazidas ao projeto ético-político profissional do Serviço Social, cabe localizar este projeto dentro do momento histórico presente, contextualizando sua consolidação como projeto hegemônico. Primeiramente, torna-se necessário diferenciar os projetos societários dos projetos profissionais a fim de localizar o papel que ambos têm na sociedade, em condições determinadas historicamente. São projetos com particularidades específicas, mas que se relacionam no contexto societário vigente. No que concerne aos projetos societários se pode dizer que

são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macro-societários, como propostas para o conjunto da sociedade. Somente eles apresentam esta característica, os outros projetos coletivos [...] não possuem este nível de amplitude e inclusividade. (NETTO, 1999, p. 2).

Isso significa que na sociedade capitalista, os projetos societários incluem a construção de projetos antagônicos os quais envolvem as classes fundamentais. Assim, a existência do projeto societário burguês pressupõe, em sua essência, a construção de um projeto antagônico que se contraponha à hegemonia do projeto dominante.

Estes projetos não estão condicionados, necessariamente, à hegemonia de outros projetos localizados dentro da sociedade, como por exemplo, o projeto profissional. Dessa forma, a existência da hegemonia da ordem do capital não garante a predominância de projetos

profissionais atrelados à concepção de mundo burguês, por mais que se entenda que os projetos mais amplos engendram determinantes sócio-históricos que favorecem a predominância da concepção de sociedade dominante. Assim, segundo Netto (1999, p. 4), os projetos profissionais

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

Destarte, tais projetos profissionais expressam o significado histórico da profissão e os valores que defendem. Este projeto é dinâmico compreendendo aspectos sócio-históricos que se renovam conforme a dinâmica societária e as necessidades de renovação. Fazem parte de uma dinâmica que envolve sujeitos diversos; por isso, formam um corpo profissional não homogêneo, pautado na constante disputa por uma direção profissional. Esta direção envolve os preceitos éticos defendidos por uma profissão, impõe normas e regramentos em concomitância a estes preceitos e princípios ético-políticos, disciplinando o exercício profissional.

No que concerne ao projeto ético-político profissional do Serviço Social, entende-se que este fez parte de um constante

movimento que resultou na ruptura com o conservadorismo no Serviço Social que teve como marco histórico a década de 1970 com o Congresso da Virada.⁵⁹ Esta ruptura estava localizada num movimento de ascensão das lutas sociais, engendradas no Brasil no período ditatorial, a qual exigia a luta pela democracia e direitos sociais. Localizado num terreno histórico favorável às lutas pela emancipação social o projeto conquista hegemonia, que não significa, por sua vez, homogeneidade.

A estrutura do projeto profissional do Serviço Social pode ser definida a partir das análises de Netto (1999). Segundo o autor, este projeto “tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central que caracteriza as margens de escolhas profissionais atreladas ao compromisso com a autonomia e emancipação dos indivíduos sociais.” (NETTO, 1999, p. 15). Vincula-se a um projeto societário, que no caso do Serviço Social, está atrelado à construção de uma outra ordem societária, vinculada aos interesses da classe trabalhadora sem a dominação e exploração vigente. Pressupõe-se que este projeto está marcado pelos traços de libertação humana e o fim da sociedade privada dos meios de produção. Dentro das perspectiva de emancipação, se coloca contra o autoritarismo e preconceito defendendo o pluralismo profissional e societário. Em relação à sua dimensão política se

posiciona a favor da equidade e da justiça social na direção da universalização do acesso aos bens e a serviços relativos às políticas e programas

59 Não se procurou aprofundar o debate sobre o resgate de construção do referido projeto. Para mais informações sugere-se consultar Netto (1999) e Barroco (2008).

sociais; a ampliação e a consolidação da cidadania são explicitamente postas como garantias dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Correspondentemente, o projeto se declara radicalmente democrático – considerada a democratização como socialização da participação política e a socialização da riqueza socialmente produzida. (NETTO, 1999, p. 16).

Esta perspectiva, defendida a favor da consolidação de direitos, com base na radical democracia, pressupõe uma escolha política vinculada aos interesses dos trabalhadores e à redistribuição das riquezas.

Em relação ao aspecto profissional, o projeto traz o compromisso com a competência vinculada à constante qualificação do assistente social em busca da apreensão da dimensão teórico-metodológica da perspectiva que norteia o projeto profissional. Esta qualificação deve estar atrelada a atitudes investigativas que compõem uma reflexão do real a partir dos pressupostos elencados pela teoria social crítica, a qual busca a compreensão da essência dos fenômenos sociais. Dessa forma, tal projeto

prioriza uma nova relação com os usuários dos serviços oferecidos pelos assistentes sociais: é seu componente elementar o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, aí incluída a publicidade dos recursos institucionais, instrumento indispensável para a sua democratização e universalização e, sobretudo, para abrir as decisões institucionais à participação dos usuários. (NETTO, 1999, p. 16).

Nesta direção, o projeto profissional tem um compromisso com as demandas dos usuários, devendo viabilizar a ampla margem de participação destes na formulação e decisão de políticas relacionadas aos seus interesses.

Por fim, o projeto profissional do Serviço Social

assinala claramente que o desempenho ético-político dos assistentes sociais só se potencializará se o corpo profissional articular-se com os segmentos de outras categorias profissionais que compartilham de propostas similares e, notadamente, com os movimentos que se solidarizam com a luta geral dos trabalhadores. (NETTO, 1999, p. 16).

Sendo assim, o projeto profissional do Serviço Social está claramente vinculado à defesa de ações as quais rompam com o autoritarismo e exploração impostas pelos detentores do poder. Estes são os princípios fundamentais que norteiam os aspectos normativos dos profissionais nas suas relações com as instituições, com os usuários e outros profissionais.

Por estar num contexto desfavorável no que se refere à consolidação dos preceitos enaltecidos no projeto ético-político profissional do Serviço Social, este sofre ameaças advindas do contexto de mudanças nas políticas sociais com fortes traços neoliberais. Dentro do contexto neoliberal, que norteia as relações sociais, o projeto profissional sofre constantes ataques caracterizados pela desresponsabilização do Estado com os direitos sociais e o desmonte

dos mesmos, em específico os direitos vinculados à garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Considerando os aspectos colocados sobre o projeto profissional se analisará, a partir do contexto da formação em Serviço Social via EAD, as implicações trazidas a vários elementos que compõem o referido projeto. Primeiramente, se tratará as implicações que a formação em graduação via EAD poderá trazer aos **princípios e valores ético-políticos** do Serviço Social. Estas implicações estão diretamente relacionadas à discussão sobre ética na profissão, que deve ser entendida a partir de seus nexos societários, pautada no trabalho como categoria central para se entender as relações sociais. Numa perspectiva crítico-dialética, o trabalho do assistente social requer que este seja compreendido a partir das mediações históricas que diferenciam o ser social em comparação a outros seres. Segundo Barroco (2008), estas mediações são: a sociabilidade, a consciência, a universalidade e a liberdade. Para entender a relevância destes aspectos para a ação profissional propositora busca-se entender o trabalho do assistente social no espaço institucional a partir de uma perspectiva crítica.

No locus do cotidiano profissional o assistente social se depara com particularidades advindas das demandas postas pelos usuários, as quais exigem um profissional versado de valores ético-políticos que possa refletir sobre seu trabalho, localizado nas contradições apresentadas cotidianamente. A apreensão pautada numa lógica de totalidade e em valores ético-políticos emancipadores permite que o profissional saia do singular para um plano universal, possibilitando reflexões sobre o seu trabalho inserido na teia sócio-histórica. Não se

trata aqui de negar a singularidade refletida no cotidiano profissional, visto que esta é elemento ontológico do ser social, mas cabe diferenciar as mediações ontológicas de ações meramente repetitivas que compreendem uma prática rotineira sem perspectiva de totalidade. Na prática do assistente social este se depara cotidianamente com demandas que expressam contradições inerentes ao modo de produção, sua atuação na perspectiva defendida pelo projeto profissional, ancorada em bases ético-políticas emancipatórias, requer que este passe de visões pautadas em juízos de valor para a apreensão do significado histórico e contraditório das necessidades demandadas pelos usuários. Esta apreensão ultrapassa uma visão reducionista da vida dos sujeitos e das demandas que apresentam. Assim, conforme Barroco (2008, p. 40), a relação consciente do indivíduo singular

supõe uma elevação acima da cotidianidade, instaurando um processo de homogenização: concentração de toda a atenção numa única tarefa e o emprego de toda a força numa objetivação que permita a ele se reconhecer como representante do gênero humano. A elevação do singular ao humano genérico é a expressão da individualidade humana, pois ela não supõe a eliminação do singular, mas a sua relação com a genericidade através da mediação da consciência. Quando o indivíduo ascende à consciência humano genérica, sua singularidade é superada e ele se torna 'inteiramente homem'.

Dessa forma, se exige do profissional que este entenda o indivíduo como parte das relações sociais, a partir da apreensão deste no

plano do humano genérico, que não significa a eliminação da cotidianidade, mas a supressão da alienação que faz parte do cotidiano profissional. Com isso, se busca ultrapassar a cotidianidade reduzida à prática a-histórica e a-crítica para a cotidianidade que transcende a mera percepção do “eu” o contextualizando na história.

Com base nas análises feitas sobre a formação em Serviço Social via modalidade de EAD, torna-se possível auferir que esta formação dificilmente permitirá a apreensão de valores ético-políticos norteadores do exercício profissional, tendo em vista que o próprio estágio insere o futuro profissional dentro de uma prática atrelada meramente aos burocratismos institucionais, sem a apreensão de aspectos pertinentes à compreensão do significado sócio-histórico da profissão. Verificou-se que alguns supervisores de campo eram de outras áreas o que significa o distanciamento aos preceitos norteadores do projeto profissional.⁶⁰ Nesta perspectiva, as experiências profissionais que se terão poderão fazer parte de uma prática que legitimará ações focalistas centradas na figura do usuário como sujeito singular, reduzido a sua condição de isolamento na sociedade. Dessa forma, a tendência a ter um afastamento dos valores e princípios éticos será maior na modalidade de ensino a distância, tendo em vista que esta metodologia

⁶⁰ Entende-se que são vários os campos supervisionados por assistentes sociais, inclusive no ensino presencial, que não permitem a compreensão da dimensão ético-política da profissão. No entanto, evidencia-se que estar com um profissional da área dará maiores subsídios para se entender as contradições institucionais e a reflexão do exercício profissional, a qual se dará não somente por meio das atividades práticas, mas também mediante discussões que surgem também em âmbito acadêmico. No caso referendado, os estagiários sequer tinham a possibilidade de fazerem tal articulação, uma vez que, em muitos casos, a figura do supervisor de campo e acadêmico estava concentrada no mesmo profissional.

de ensino fragmenta a formação profissional em nível de graduação, centrando elementos constitutivos do currículo de Serviço Social em atividades de mera observação do fazer profissional, o que não permite aproximação a práticas cotidianas, as quais possibilitam a reflexão das demandas colocadas ao profissional. Nesse sentido, a sujeição dos estagiários, na última fase, às irregularidades no desenvolvimento do estágio significa que estes apreendem normas enaltecidas pelos empresários do ensino, as quais afirmam a dinâmica de desqualificação profissional. Assim, em nível de cotidianidade estas normas

podem ser aceitas interiormente, defendidas socialmente sem que, no entanto, possamos afirmar que essa aceitação tenha ocorrido de maneira livre, porque a escolha livre pressupõe a existência de alternativas e seu conhecimento crítico. Sendo assim, a consciência implica a subjetividade, mas esta pode legitimar determinadas normas e valores sem que seja um ato consciente, isto é, livremente escolhido, a partir do conhecimento das alternativas e da responsabilidade pelas escolhas. (BARROCO, 2008, p. 45).

Neste caso, o EAD, no Serviço Social, pode ocultar valores normativos pautados pela lógica mercantil dada ao ensino, colocando como normal metodologias adotadas no desenvolvimento de estágio, que tem forte apelo à realização de práticas focadas na mera observação, as quais não garantem a construção de uma identidade profissional vinculada a valores éticos fundados na liberdade e emancipação dos indivíduos. Quando não se tem a compreensão do significado e função

crítica da ética propiciadora de uma relação consciente com o humano genérico ela tende a

contribuir de modo peculiar, para a reprodução de componentes alienantes; pode colocar-se como espaço de prescrições morais; favorecer a ideologia dominante; obscurecer os nexos e contradições da realidade; fortalecer o dogmatismo e a dominação; remeter os valores para uma origem transcendente à história, fundamenta projetos conservadores; operar de modo a não superar a imediaticidade dos fatos; ultrapassá-los mas não apreender a totalidade, contribuindo para que os homens não se auto-reconheçam como sujeitos éticos. (BARROCO, 2008, p. 56).

Estas implicações trazem graves implicações de ordem ética ao projeto profissional em que valores são redimensionados não propiciando ao assistente social o seu reconhecimento como sujeito histórico. Assim, em concordância com os valores defendidos pela sociedade atual, os futuros assistentes sociais, estarão aptos a atuarem sob normas defendidas pelos interesses dominantes sem perceberem a essência do processo de fragmentação de sua atuação cotidiana.

Estas implicações aos princípios e valores ético-políticos trazem elementos para se analisar as **implicações à matriz teórico-metodológica** do Serviço Social. Entende-se que o campo de atuação profissional não está desconexo de uma direção teórico-metodológica a qual fundamenta a ação. Na direção de apreensão das diretrizes que norteiam o projeto profissional a metodologia que direciona a prática

cotidiana converte-se em questão teórico-metodológica que “permite ao assistente social apreender o modo de ser e de se reproduzir do ser social historicamente dado e propor modalidades de intervenção.” (BATTINI, 2009, p. 54). Neste sentido, na direção do projeto profissional, a análise teórico-metodológica do Serviço Social deve ser entendida no processo de reprodução das relações sociais, tendo em vista que a profissão só pode ser entendida em sua inserção na sociedade. Nesta linha de raciocínio, o aspecto teórico-metodológico de apreensão da profissão está ancorado na tradição marxista de análise da reprodução social, entendida como o modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais nesta sociedade. Com isso,

a reprodução das relações sociais é entendida como a reprodução da totalidade da vida social, o que engloba não apenas a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social. (YAZBEK, 2009, p. 3).

Sendo assim, o entendimento da profissão numa perspectiva dialética de totalidade envolve a apreensão das relações sociais pautadas nos componentes sócio-econômicos da vida material.

Esta perspectiva permite entender a profissão a partir de uma visão que não enalteça o fatalismo, muito presente nos discursos de alguns profissionais. Permite também ultrapassar o messianismo, atribuído ao exercício de alguns profissionais, que ignoram os determinantes históricos. Por meio desta perspectiva teórico-

metodológica é possível localizar a profissão dentro do contexto histórico, apreendendo as necessidades reais e concretas de alternativas profissionais vinculadas aos interesses dos usuários, entendendo os limites postos e as possibilidades de se construir uma prática propositiva. Este processo de reprodução social pautado nas contradições e possibilidades de criação do novo é expressão da dinâmica societária em constante mudança, por isso, passível de ser transformada.

Tal percepção da dimensão teórico-metodológica da profissão permite desenvolver um trabalho consciente. Assim, segundo Yamamoto e Carvalho (2008, p. 73), pensar o Serviço Social requer situá-lo sob dois ângulos, indissociáveis entre si, como expressão do mesmo fenômeno:

como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais expressa pelo discurso teórico-metodológico sobre o exercício profissional; a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma direção social à prática profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais.

Isso quer dizer que, estando dentro de um contexto institucional vinculado à ordem social que se firma, a atuação profissional do assistente social é

necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes, tendendo a ser cooptada por aqueles que têm uma posição dominante. Reproduz também, pela mesma atividade, interesses

contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo de mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história. A partir dessa compreensão é que se pode estabelecer uma estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou do trabalho, mas não se pode excluí-las do contexto da prática profissional, visto que as classes só existem inter-relacionadas. É isto, inclusive que viabiliza a possibilidade de o profissional colocar-se no horizonte dos interesses das classes trabalhadoras. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 75).

Nessa linha de pensamento não se pode negar os dois pólos que norteiam o exercício profissional, visto que são inerentes à sociedade de classes. Estes dois pólos, apreendidos no âmbito institucional, servem tanto para por em andamento um projeto societário vinculado aos interesses dos trabalhadores como pode servir para legitimar a ordem social vigente. Por isso, a inserção do assistente social no mercado de trabalho pode se fazer de forma consciente ou pode afirmar as políticas institucionais sem que se reflita sobre seu significado social. Assim, o posicionamento profissional coerente com as possibilidades de atuação, que partam da realidade, são imprescindíveis para que o mesmo se coloque a favor de uma prática a qual atenda as demandas dos trabalhadores, dentro das possibilidades postas.

Nesse sentido, a perspectiva teórico-metodológica adotada pelo

projeto ético-político do Serviço Social pauta-se num método de análise da realidade que a compreende dentro das relações sociais vigentes, condicionadas a determinantes históricos, mas também passível de ser refletida e objetivada por mais que as finalidades não sejam aquelas inicialmente projetadas. Esta dimensão da análise da realidade possibilita ao assistente social a constante crítica da sua atuação, permitindo que as ações objetivadas façam parte de um constante processo de reflexão e criação que pressupõe uma atitude investigativa.

Dessa forma, o aspecto teórico-metodológico apreendido na prática profissional requer, além de tudo, uma atitude investigativa que possibilite a ultrapassagem do aparente para a essência dos fenômenos. A esse respeito, Battini (2009), compreende que a atitude investigativa requer uma referência teórico-metodológica que norteie os caminhos para a construção do concreto pensado, dando subsídios às decisões e estratégias profissionais a fim de contribuir com uma prática crítica. Nesta direção, o movimento teoria/prática, pautado em uma atitude investigativa, é condição para a construção do concreto pensado que significa o desenvolvimento de uma prática envolta por uma perspectiva teórico-metodológica pautada na necessidade constante de criação e reflexão que indique novas propostas de ação. Neste sentido, segundo Battini (2009), a preocupação com a prática tem duplo caráter: o de investigação e o de intervenção. Este duplo caráter exige do profissional

uma postura metodológica que lhe garanta unidade teoria/prática, que lhe conceda oportunidades de ampliação do limite dado; que lhe propicie clareza para sua introdução no

concreto real, no sentido de melhor explicar as interlocuções, criando as condições de apropriação teórico-prática na particularidade dos fenômenos sociais. O essencial é desenvolver um processo do qual emergem categorias reflexivas, que deem sustentação para a obtenção de conhecimentos e aquisição de atitudes operativas, o que vale dizer, de uma real apropriação de verdades na realidade historicamente dada. Desta maneira, o assistente social poderá produzir condições para criar conceitos novos e renovar as concepções do agir. (BATTINI, 2009, p. 74-75).

Em conformidade com esta perspectiva, a prática do assistente social abre possibilidades de intervenção vinculada a uma visão de mundo a qual instigue o profissional à reflexão contínua, criando possibilidades de intervenção que sirvam para as reflexões do exercício profissional.

No entanto, esta apreensão pode ser esvaziada na sua historicidade quando a formação profissional, pautada na fragmentação curricular, na mercantilização do ensino, no EAD não permite a reflexão dos aspectos inerentes ao projeto profissional. As análises dos documentos do CRESS/SC, revelaram a lógica tecnista que envolve o estágio curricular. Além disso, cabe ratificar que no projeto pedagógico da INSTITUIÇÃO I e INSTITUIÇÃO II, constatou-se irregularidades sobre a ausência de planejamento das atividades de estágio, bem como, ausência da relação entre supervisão de campo e acadêmica que expressam a essência do EAD. Esta modalidade de ensino traz uma dinâmica curricular a qual está atrelada simplesmente às exigências de complementação curricular burocrática. Assim, a dimensão teórico-

metodológica, tal como é colocada pelo Serviço Social, dificilmente fará parte do processo de formação já que os estudantes estão inseridos numa realidade em que os professores podem ser substituídos por tutores, que em muitos casos, são de outras áreas.

Com isso, considera-se que a lógica perversa do EAD pressupõe uma formação pautada apenas na dimensão técnica da profissão como se a prática se resumisse à objetivação dos instrumentos profissionais. Essa percepção traz tendências de uma ascensão neoconservadora à profissão. Nas condições de formação adversas e num plano societário que molda uma concepção teórica conservadora de mundo, a qual busca dar força a sociabilidade do capital, entende-se que muitos assistentes sociais tenderão a consolidar posições contrárias aos preceitos elencados pelo projeto profissional. Assim, os profissionais serão “treinados” em uma perspectiva que reforça as noções de empreendedorismo, de individualização, fortalecendo as concepções de terceiro setor e voluntariado. Segundo Santos (2007, 109),

O pesamento pós-mordemo, operando com as simplificações que lhe são peculiares, dá por suposto que a modernidade se resume à modernidade burguesa e ao que se realizou historicamente no socialismo real. Agrega a essas constatações as alterações que vem se processando na sociedade contemporânea e proclama: é um projeto esgotado; portanto, as teorias sociais (ou 'paradigmas', como eles preferem denominá-las) que dele derivaram também não conseguem mais explicar a sociedade atual. Esta é muito mais complexa que a sociedade moderna por ser mais fragmentada. A ciência deve então relativizar seus parâmetros,

misturar diferentes métodos e pontos de vista, uma vez que não existe mais objetividade e o sentido dos fragmentos é dado em si mesmo, dependendo da visão de sujeitos.

Neste sentido, a denominada “pós-modernidade” impregna o campo institucional e político da sociedade de princípios que referendam a fragmentação da realidade social. Com isso, se torna possível a defesa de um projeto que rompa com a linha marxiana de decifração da realidade. Para a lógica pós-moderna a realidade deve ser analisada a partir de cada caso, pois esta tem suas particularidades que a perspectiva crítico-dialética não permite entender. O coroamento da realidade pela perspectiva defendida pelos intelectuais burgueses ignora a dinâmica histórica, coisificando as relações sociais.

Esta lógica, traz também um sentido utilitário ao exercício profissional, caracterizado em posicionamentos profissionais que ignoram o conhecimento como forma de apreensão da totalidade. Segundo Guerra (2009), a transformação de conhecimentos em modelos teóricos a serem aplicados no real, bem como a conversão das teorias em técnicas de manipulação é uma tendência da ordem burguesa que vem se aprofundando em várias profissões. Conforme o sentido utilitário elencado, a prática tende a negar a teoria, o que abre espaço para a absorção de valores que legitimam o exercício profissional focado em práticas que super-valorizam os micro-poderes, as micro-experiências, o “empoderamento” individual. Com isso, a prática nega a teoria a reduzindo ao senso comum uma vez que

a perfeita sintonia entre o senso comum e atividade, considerando o nível de consciência (e o conhecimento) exigido para atuar em situações imediatas, sanciona a utilidade do saber do senso comum para responder às demandas da atividade imediata. A veracidade do conhecimento passa a ser variável da sua utilidade, da sua aplicação prática e da sua capacidade de produzir resultados. Aqui aparecem, as requisições socioprofissionais de caráter instrumental como finalidade em si. (GUERRA, 2009, p. 92).

Destarte, entende-se que a visão de profissão atrelada a concepção de mundo burguesa reduz o exercício profissional à práticas as quais tenderão a reproduzir visões mistificadas da realidade.

O Serviço Social sofre influência desta “perspectiva” que traz à profissão o ecletismo teórico defendido a partir do argumento de que a cotidianidade traz várias particularidades que o método crítico-dialético em Marx não desvenda. Conforme este pensamento, se torna necessária a utilização de vários métodos teóricos para entender as subjetividades dos indivíduos. Com a formação via EAD esta perspectiva deve ser ainda mais enaltecida, uma vez que ela atende à necessidade expansionista do capital de formar profissionais que disseminem as idéias e valores consolidados pela lógica vigente. Assim, a referida modalidade de ensino tem como objetivo precípua a formação de profissionais que contribuam para conformar trabalhadores à intensificação da exploração e da pauperização.

Nesta direção, a explicação das desigualdades são elucidadas não mais sob aspectos das contradições que localizam as classes fundamentais no terreno da constante luta antagônica, mas a partir dos

“cidadãos”, que mutuamente devem aglutinar força no terceiro setor para combater as “vulnerabilidades” e “problemas sociais”. Percebe-se, a partir da predominância da referida lógica, que se consolidará o reforço a antigas bases do Serviço Social, caracterizadas no voluntariado e em práticas caritativas, as quais deslocam os sujeitos de direitos para o campo da benevolência e paciência com os “problemas sociais”.

Além disso, o contexto em que se gesta o EAD pode formar, segundo Yamamoto (2008), um exército assistencial de reserva numa sociedade em que o desemprego se torna regra. Nesta linha de raciocínio, a autora alerta para as implicações que esta realidade educacional apresenta para a profissão:

O crescimento exponencial do contingente profissional, a curto prazo, traz sérias implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio das quais ele se realiza. Pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional, pressionando o piso salarial, a precarização das condições de trabalho e aumentando a insegurança do trabalho. A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo que eleva a lucratividade nos negócios educacionais, - um curso barato, voltado predominantemente ao público feminino -, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva. Isto é, aquele crescimento poderá figurar como um recurso de qualificação do voluntariado no reforço do chamamento à solidariedade enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de

classe e da radicalização da exploração do trabalho que funda a prevalência do capital que rende juros, o qual mascara sua relação com o mundo do trabalho. (IAMAMOTO, 2008, p. 440).

Estas estratégias estão nitidamente vinculadas a um projeto neoliberal o qual coloca nas fileiras do mercado de trabalho profissionais que tenderão a aceitarem, sem muitos questionamentos, as condições precárias de trabalho. Conforme dados dos documentos analisados, os estagiários sujeitam-se a condições de estágio sem as mínimas estruturas físicas. Trata-se de adequar os futuros trabalhadores ao arrocho salarial, à degradação das condições de trabalho e ao desemprego, que levarão estes a procurarem alternativas no terceiro setor, tão enaltecido pela lógica predominante. Desta forma, a perspectiva crítico-dialética será colocada em cheque, visto que a realidade e a dinâmica de sociabilidade burguesa legitimará as idéias vinculadas à “pós-modernidade”.

Em relação às **implicações político-pedagógicas**, estas podem ser constatadas a partir do movimento das IES em busca de flexibilizar o currículo dos cursos de Serviço Social. Conforme relatado, este processo contou com o corpo político vinculado ao governo que aprovou leis flexibilizando os componentes do projeto político-pedagógico do Serviço Social, pautado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Sabe-se que estas Diretrizes foram modificadas em vários aspectos, dando margem para que a metodologia de EAD se sobrepusesse aos valores e princípios político-pedagógicos construídos pela categoria. Nesse sentido, o ensino a distância forçou uma

modificação nas bases pedagógicas da estrutura curricular do Serviço Social, trazendo a instrumentalização da formação em nível de graduação, resumindo esta aos preceitos dos métodos virtuais de ensino.

Cabe salientar também, que as Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Serviço Social, aprovadas pelo MEC, excluíram da versão original a especificação dos três núcleos de fundamentação que traziam os conteúdos os quais serviriam como referência para a estruturação dos currículos nacionalmente. Assim,

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

Com isso, se tem a construção de um projeto que contrapõe a busca pela qualificação pautada na formação de profissionais atentos às novas dinâmicas societárias. Ao contrário, as estratégias do EAD facilmente implementarão uma formação resumida à apreensão de instrumentos de trabalho sem a pretensão de se ter uma dimensão pedagógica que possibilite a apreensão das dimensões teórico-metodológica, ético-política que darão base para a dimensão técnico-operativa. Assim, se tem a fragmentação da formação, que através da

flexibilização do projeto político pedagógico, será implementada conforme os ditames das empresas educacionais. No caso do EAD, percebe-se que esta lógica de fragmentação dos conteúdos torna-se mais intensa, tendo-se em vista que a referida modalidade de ensino traz várias irregularidades na oferta dos cursos. A essa lógica incorpora-se um modelo relacional que pressupõe o completo isolamento, intensificando a individualização, fundamental à ordem do capital. Nesse sentido, entende-se que o EAD contribui de forma eficaz para lançar no mercado técnicos que contribuam com o que Pereira (2008) define como profissionais colaboracionistas.

Ao contrário desta alusão ao tecnicismo, a dimensão pedagógica numa perspectiva ancorada no projeto ético-político profissional requer possibilidades de uma prática que “busque a defesa e a conquista dos direitos sociais, a constituição da hegemonia das classes subalternas e a construção de uma nova sociedade, supõe algum compromisso e competência do assistente social.” (JESUS, 2005, p. 65). Neste sentido, a ação sócio-educativa, ancorada numa perspectiva crítico-dialética, pressupõe a intencionalidade do profissional de contribuir para uma prática emancipatória. Esta postura profissional, longe de ignorar os determinantes históricos, detém uma margem de escolha que coloca ao assistente social a possibilidade de atuar no sentido de contribuir com a expansão dos sujeitos.

A flexibilização da proposta de Diretrizes Curriculares construída pela ABEPSS abre margem para que cursos de Serviço Social na modalidade a distância sejam moldados conforme os interesses mercantis. Assim, o exercício profissional reconfigura-se trazendo traços

de ações conservadoras, legitimadas há muito tempo no Serviço Social. Segundo esta perspectiva o

Serviço Social propõe uma ação educativa direcionada à família trabalhadora, numa linha de prevenção aos problemas sociais. Tal assistência educativa adaptada aos problemas individuais desconsidera o caráter de classe dos antagonismos sociais orientando-se para um tratamento de cunho doutrinário e moralizador, baseado no senso comum da classe dos Assistentes Sociais, ou seja, orientado pelo conteúdo do pensamento conservador, o Serviço Social vai configurando seu discurso e sua prática profissional. (JESUS, 2005, p. 62).

Nesta direção, os documentos analisados mostraram que alguns supervisores de campo se negaram a supervisionar os estudantes de EAD, pois conforme profissionais estes não tinham sequer a apreensão teórico-metodológica da profissão. Sendo assim, o EAD não forma profissionais qualificados para trabalharem com as expressões da questão social, pautados em uma perspectiva investigativa.

Além destas implicações a formação via modalidade de ensino a distância também traz **implicações às ações político-organizativas**. Quando se tem uma formação nos moldes colocados pelo EAD fica mais difícil manter a hegemonia do projeto ético-político profissional, uma vez que este traz para a formação uma perspectiva profissional a qual obscurece o caráter de classe que norteia as relações sócio-históricas. Dessa forma, esta formação poderá trazer um grande contingente de profissionais que defenderão um projeto profissional

vinculado a princípios valorativos da sociedade burguesa. Com isso, o EAD poderá trazer um contingente profissional o qual fortalecerá o projeto hegemônico da sociedade burguesa e fragilizará a mobilização em prol da consolidação do projeto ético-político do Serviço Social. A ausência de vivências acadêmicas através do movimento estudantil, participação em palestras e debates, entre outros aspectos, poderá inibir ainda mais a participação da categoria nas instâncias político-organizativas do Serviço Social. As instâncias político-organizativas do Serviço Social envolvem fóruns de discussão e deliberação sobre os rumos dados à profissão. Dessa forma,

é por meio dos fóruns consultivos e deliberativos dessas entidades que são consagrados coletivamente os traços gerais do projeto profissional, onde são reafirmados (ou não) compromissos e princípios. Assim, subtende-se que o projeto ético-político pressupõe, em si mesmo, um espaço democrático de construção coletiva permanentemente em disputa. Essa constatação indica a coexistência de diferentes concepções do pensamento crítico, ou seja, o pluralismo de idéias no seu interior. (TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p. 9).

No entanto, esta participação pautada no pluralismo de idéias é criticada por sujeitos que estão envolvidos com o EAD. Estes profissionais reafirmam a lógica empresarial, questionando os debates produzidos pela categoria e, principalmente as deliberações homologadas democraticamente. Assim, dizem defender uma democracia, mas não respeitam as decisões articuladas por um conjunto de profissionais em espaços legitimados democraticamente.

Este aspecto pode ser analisado a partir de algumas críticas feitas por profissionais envolvidos com o EAD que se posicionam contra as discussões engendradas pelas entidades representativas do Serviço Social. No que se refere à categoria de assistentes sociais, observa-se que esta não forma um corpo homogêneo em relação aos posicionamentos contra o EAD. Ao contrário, alguns profissionais sustentam a estrutura do EAD, inclusive se colocando frente ao processo de implementação desta modalidade de ensino. Tal fato identifica que esta modalidade de ensino encontra adeptos na categoria, os quais defendem os pressupostos que estruturam a referida política educacional. Ao analisar o documento **Observações sobre a 'Nota Pública da ABEPSS' sobre o descredenciamento da UNITINS**, Oliveira e Messias (2009), fazem uma longa crítica sobre o posicionamento da ABEPSS a favor do descredenciamento da UNITINS para oferta de cursos a distância. Iniciam o documento repudiando a Nota da ABEPSS sobre o referido descredenciamento, elencando aspectos que caracterizam a defesa do EAD como uma forma de democratização do ensino. Nessa direção, ressaltam

É preciso saber se adequar as novas realidades, e aos parâmetros estabelecidos pelas diretrizes e pelos aspectos técnicos e éticos que permeiam a formação profissional do assistente social, não estamos negando isso. Só achamos que a formação pode ser realizada pelo EAD também. É preciso que todos estejamos juntos para melhorar esse processo e superar essa veia mercadológica que levou a EAD na UNITINS na situação que está atualmente. Isso é um problema de gestão, de política e não de metodologia ou estratégia de

aprendizado (EAD). Até porque o MEC e várias outras organizações vem elogiando esse modelo de ensino-aprendizagem em geral, e da UNITINS em específico, por ser pioneiro neste processo. (OLIVEIRA; MESSIAS, 2009, p. 7).

Tal nota pública, identifica que os autores acreditam que se possa formar com qualidade através do EAD e, que o problema não está na modalidade do ensino tal como está posta, mas na ineficiência na forma de gerir a instituição de ensino. Para os autores, bastaria uma organização política para que o EAD formasse com qualidade. No entanto, entende-se que a análise do real deve partir do concreto e de uma perspectiva que resgate as mediações sociais que legitimam o EAD. Não basta defender o ensino a distância usando os discursos governamentais como se estes fossem livres de interesses. Ao contrário, torna-se imprescindível compreender a referida modalidade de ensino no seu processo de implementação nas últimas décadas, dentro do contexto neoliberal de desmonte dos direitos sociais.

Quando os autores ressaltam que é necessário se adequar aos novos tempos precisam entender que o que parece moderno e inovador pode significar uma falsa democracia, que oferta um ensino superior pautado na lógica tecnicista. O que aparenta ser moderno, em muitos casos, reforça o velho, que precisa se reconfigurar para ser aceito pela sociedade.

As observações feitas pelos profissionais indicam que não existe uma homogeneidade da categoria em relação ao projeto ético-político do Serviço Social. Assim, a implementação do EAD, no Brasil,

encontra profissionais que defendem e dão vida a este processo de formação através da elaboração de materiais didáticos, preparação de teleconferências, entre outros aspectos pedagógicos da referida modalidade de ensino. Tal fato indica a constante disputa pela direção do projeto profissional. Neste contexto, se apresenta indícios de posicionamentos profissionais contrários ao que se construiu desde o Congresso da Virada, realizado em 1979. Percebe-se tal colocação através do seguinte fragmento

Precisamos repensar nossa formação, mas não só por causa da EAD, mas sim pelo fato de ficarmos na saudade de 30 anos atrás sem perceber que o mundo mudou e está mudando e precisamos também mudar, se não viramos conservadores. Pois entendemos que se recusarmos a mudar, é lutar para conservar, mesmo que o discurso seja progressista. (OLIVEIRA, MESSIAS, 2009, p. 10).

Conforme autores, a categoria precisa aceitar as mudanças que exigem a reformulação da formação profissional, caso contrário, esta poderá se transformar numa categoria conservadora. Os autores entendem que a categoria precisa aceitar o EAD como uma forma de acesso ao ensino. Para tanto, precisaria reconstruir seu projeto profissional, já que, este é intrinsecamente contraditório ao projeto de EAD nos moldes postos.

Os posicionamentos dos profissionais requerem pensar o que isto significa para a profissão. A profissão pode estar vivendo um momento em que a hegemonia de seu projeto ético-político está

ameaçada, tendo em vista o largo crescimento de cursos nos moldes mercadológicos, os quais rompem com a direção profissional dada pela ABEPSS. Cabe trazer para a reflexão que, diante do contexto posto, nos próximos anos se terá um grande contingente de profissionais que incorporarão a categoria dos assistentes sociais numa perspectiva a-crítica e a-histórica, lutando para ganhar a direção hegemônica do projeto profissional em prol de sua perspectiva profissional.

Cabe salientar, que os autores usam os mesmos instrumentos jurídicos do Serviço Social para afirmarem seus posicionamentos

Os professores, além de também serem cidadãos, são profissionais qualificados gozando de todos os seus direitos e de sanidade mental, física e legal, são pessoas que conseguem pensar por si mesmas, tem autonomia intelectual e são profissionais que podem exercer suas atividades, não são obrigados (as) a seguir uma única linha política e ideológica. Pois fazemos parte de uma profissão e não de uma religião ou partido político, podemos, devemos e temos o direito de fazer nossas escolhas teóricas, políticas e profissionais e devemos ser respeitados por isso, afinal tem um elemento no nosso Código de Ética que só serve de enfeite, pluralidade, que significa, de forma simples, mas do que um. Mas isso ao que tudo indica, pouco importa. (OLIVEIRA; MESSIAS, 2009, p.1).

O posicionamento dos profissionais ignoram os espaços democráticos de construção de ações profissionais. Além disso, desvirtuam o real sentido do que vem a ser pluralismo, elencado pelo Código de Ética Profissional - que não pode ser confundido com ecletismo - mas sim respeito às várias correntes de idéias em constante

disputa pela direção do projeto profissional, que, construído pela base, deve ser respeitado. Por isso, o pluralismo “não deve ser confundido com uma tolerância liberal para com o ecletismo, não pode inibir a luta de idéias.” (NETTO, 1999, p. 6). Neste sentido, se tem uma apreensão reducionista que eleva a necessidade de validar o EA perante à profissão acima das garantias conquistadas pela categoria de assistentes sociais nas últimas décadas. Tal fato traz um claro apelo a outras alternativas de organização que poderão ser construídas pelo corpo neoconservador do Serviço Social. Sendo assim, cria-se, nos dizeres de Behring (2009, p. 17) uma não política, a qual enaltece a visão empresarial. Dessa forma, “a democracia vê-se ameaçada, num quadro em que a política [...] que supõe uma visão de conjunto, é substituída pela política empresarial.”

Por último, e não separado dos aspectos elencados até então, se tem as implicações que o EAD traz aos **marcos jurídico-políticos** da profissão. Conforme localizou-se em item anterior, o EAD precisa, para sua implementação, da reconfiguração dos marcos jurídicos que norteiam aspectos do ensino formal. Com isso, traz diversas implicações aos marcos construídos pela categoria, como o exemplo da modificação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

No caso de Santa Catarina, se tem outra preocupação em relação às leis formuladas que legitimam a referida modalidade de ensino. O CRESS/SC trouxe a preocupação sobre o projeto de lei nº 122/2009 do Deputado Grandó que “pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou tenham vida acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de ensino a distância ou semi-presencial.”

Frente a precária formação via EAD, este projeto pode legitimar o desenvolvimento de atividades em desacordo com os marcos regulatórios profissionais, se sobrepondo aos regimentos específicos de cada profissão, já que terá estatuto de lei. Assim, será possível usá-la como instrumento para facilitar irregularidades no processo de formação, como no exemplo do estágio supervisionado em que a referida lei poderá caracterizar algumas ações disciplinadoras do conjunto CFESS/CRESS como discriminação.

O inquérito civil nº 1.29.004.000509/2009-95, representa bem estas estratégias de virar o jogo em prol do EAD. Tal Inquérito foi promovido pela UNOPAR e teve como objeto “apurar possíveis irregularidades na conduta dos órgãos de classe representativos dos profissionais da área de Serviço Social em dificultar a prestação de estágio por estudantes de cursos de ensino a distância.” Segundo CFESS (2009), a requerente caracterizava como irregularidades das entidades as seguintes ações:

- 1 Publicação de ' Manifesto' das entidades de Serviço Social contra cursos de graduação a distância para a formação de Assistentes Sociais, de 15 de maio de 2008;
- 2 Participação em Audiência Pública na Assembléia Legislativa em Vitória/Espírito Santo em 05 de maio de 2009, para discussão dos cursos de graduação a distância, tendo o CFESS sido convidado a participar pelo CRESS do Espírito Santo;
- 3 Expedição da Resolução CFESS nº 533/2008, de 29 de setembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União nº 190 em 01 de outubro de 2008, seção 1, pag. 107, cujo paragrafo único do artigo 3º prevê

limitação de número de estagiários para o supervisor de campo.

Além dos questionamentos sobre o posicionamento político do conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO contra o EAD, que é resultado de uma decisão coletiva e, por isso, legítima, tem-se o questionamento dos próprios marcos legais que regulamentam o estágio. Este posicionamento das IES expressam um autoritarismo que pressupõe voltar ao arbitrarismo da ditadura militar, o qual cerceava o direito à expressão de pensamento. Sendo assim, existe um retrogrado posicionamento por parte das IES que ofertam esta modalidade de ensino, as quais buscam passar por cima da própria Carta Magna quando esta pressupõe em seu art. 5º, Inciso IV que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.” Com isso, entende-se que a perspectiva defendida na implementação do EAD busca simplesmente driblar os marcos regulatórios do Serviço Social, objetivando implementar uma modalidade de ensino que sequer atende as exigências mínimas para oferta de cursos de graduação.

No entanto, esta lógica está imersa num espaço antagônico, o qual permite a disputa por ações contra a precarização da formação que requerem novas estratégias de fortalecimento dos espaços deliberativos da categoria, bem como ações político-pedagógicas, político-jurídicas e técnico-administrativas, as quais possibilitem a afirmação do projeto ético-político do Serviço Social frente as adversidades trazidas pelo EAD. Será sobre estes aspectos que próximo item se deterá.

4.4 AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDAS PELO CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTA CATARINA EM CONJUNTO COM AS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DA PROFISSÃO

A formação via EAD, traz para o Serviço Social questões que são parte de uma realidade dinâmica e contraditória a qual envolve a ação dos sujeitos sociais. A história é construída pelos homens em condições determinadas o que, não exclui, que estes projetem ações as quais tragam mudanças reais. Por mais que estas mudanças não atinjam as finalidades projetadas inicialmente fazem parte de uma dinâmica de constante construção, em que a possibilidade de mudanças e, conseqüentes transformações, se dão a cada ação consciente desenvolvida no terreno da luta de classes.⁶¹ Diante desta perspectiva

61 Faz-se uma distinção sobre o significado dado às mudanças e às transformações sociais. Ressalta-se, que por mais que sejam entendidas como semelhantes o significado histórico destas categorias as diferenciam. No sentido de deixar clara a utilização de ambas em relação às ações desenvolvidas cotidianamente, entende-se que as **mudanças** fazem parte de uma dimensão da realidade social na qual se constroem melhorias na condição de vida da população, considerada como ganho qualitativo na vida dos homens assim como ações que intensifiquem as desigualdades sociais. No entanto, estas mudanças estão restritas a uma ordem societária não ultrapassando seus limites estruturais, ainda que signifique, no primeiro caso, um avanço que engendre condições objetivas de transformação social. Outro exemplo de mudanças é dado por Netto (1998, p.24), segundo autor, “nas três últimas décadas do século XIX, o capitalismo transitou de seu estágio concorrencial ao monopolista num movimento com amplas e profundas incidências sobre a configuração da ordem burguesa. Eis aí um claro exemplo de mudança social.” Por transformação social entende-se a ruptura com a ordem do capital, que envolve ações abrangentes as quais comprometem a propriedade privada dos meios de produção. Exemplo típico é caracterizado pela Revolução Russa de 1917. Assim, “a transformação social não é apenas uma função da existência objetiva de requisições e demandas socialistas: ela é, ainda e sobretudo, função de uma vontade política capaz de fundar uma estratégia apta a orientar a ação política dos homens para a constituição de uma ordem social.” (NETTO, 1998, p. 28).

histórica, traz-se para o debate as ações desenvolvidas pelo CRESS de Santa Catarina em conjunto com as entidades representativas da profissão, tendo em vista o enfrentamento à “precarização” da formação profissional advinda da modalidade de ensino a distância. Tais ações são resultado de um acúmulo profissional, que caracteriza o amadurecimento da profissão, o qual engendra ações pautadas nos princípios que se defende considerando a análise da realidade.

Destarte, é possível dizer que este corpo profissional, articulado a um objetivo projetado, constrói ações que implicam mudanças reais constituindo uma práxis social atrelada à emancipação dos homens, caracterizada como “atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 231).

As ações foram divididas em três níveis que se inter-relacionam dialeticamente: **ações político-pedagógicas, ações político-jurídicas e ações técnico-administrativas.**

Primeiramente, cabe destacar que as ações desenvolvidas pelo CRESS-SC são reflexo das deliberações feitas nos espaços de organização da categoria. Assim, toma-se como ponto de referência as ações desenvolvidas a partir do “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior”, do Dossiê CRESS Santa Catarina e outros documentos que trazem aspectos referentes às ações desenvolvidas pelo referido Conselho e o Relatório do 38º Encontro Nacional CFESS/CRESS.

Em relação às **ações político-pedagógicas** desenvolvidas pelas

entidades da categoria traz-se aquelas elencadas pelo Plano de Lutas que foram resultado das deliberações a favor da constituição de um grupo de trabalho por meio da Portaria CFESS nº 25, de 03/11/2008 do 37º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS. (CFESS, 2009). Segundo art. 9º da Lei de Regulamentação da Profissão “o Fórum máximo de deliberação da profissão para os fins desta lei dar-se-á nas reuniões conjuntas dos Conselhos Federal e Regionais, que inclusive fixarão os limites de sua competência e sua forma de convocação.” Sendo este um espaço de construção de propostas frente aos desafios atuais, as deliberações deste encontro representam a construção de um programa que serve como orientação para a atuação das entidades representativas da profissão como a ABEPSS, ENESSO, CONJUNTO CFESS/CRESS; estudantes de Serviço Social e profissionais da área. Dessa forma, as ações sistematizadas no referido Plano de Lutas referentes à defesa da formação profissional de qualidade são:

Defender nos Conselhos e Fóruns de políticas públicas manifestações contrárias aos cursos de graduação a distância;

Apresentar nas Conferências nacionais, estaduais e municipais de políticas públicas moções com posicionamentos contrários aos cursos de graduação a distância;

Intensificar debates sobre a Resolução nº 533/08, que regulamenta a supervisão direta de estágio envolvendo as vice-presidentes regionais da ABEPSS, os CRESS e as instituições de ensino;

Iniciar processo de aprimoramento da Resolução de inscrição profissional;

Discutir as contribuições dos CRESS nos Descentralizados, com vistas à elaboração de nova

Resolução;

Debater a proposta de Política Nacional de Educação Permanente (PNEP) nos encontros descentralizados e com a ABEPSS, ENESSO e Unidades de Ensino;

Submeter a PNEP no Encontro Nacional CFESS/CRESS;

Defender nos Conselhos e Fóruns de políticas públicas manifestações de apoio à abertura de cursos presenciais nas instituições públicas;

Apresentar nas Conferências nacionais, estaduais e municipais de políticas públicas moções em defesa da abertura de curso de Serviço Social nas instituições de ensino públicas;

Realizar campanha conjunta – ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO, com as seguintes atividades: oficinas regionais e nacionais de graduação da ABEPSS, publicação de cartazes, adesivos, fôlder explicativo, manifesto das entidades, adoção junto a frente parlamentar em defesa da universidade, incorporar defesa da formação com qualidade no vídeo sobre a profissão;

Estimular/manter a articulação dos CRESS com a ABEPSS e os Fóruns de supervisores;

Realização de reuniões com ANDES e FASUBRA objetivando elaborar planos e ações conjuntas em defesa do ensino público, gratuito, laico e de qualidade e contra a banalização, mercantilização, precarização e massificação da formação profissional;

Apresentar no Conselho a proposta de assinatura de nota contra cursos de graduação a distância e em defesa da qualidade na formação, por todos os Conselhos Federais de Profissões regulamentadas, com o objetivo de mobilizar a opinião pública;

Fomentar ações conjuntas entre os CRESS e outros Conselhos Profissionais;

Realizar debates nas Oficinas Regionais e Nacional de graduação da ABEPSS e nos CRESS

e descentralizados sobre a pertinência de reivindicação para que o CNS emita parecer opinativo na abertura de cursos de graduação (presencial e a distância), conforme artigo 36º do Decreto nº 5773/2006, bem como, discutir a pertinência de o CFESS 'oferecer subsídios', nos termos do artigo 37º do mesmo Decreto;

Buscar articulação com parlamentares da Comissão de Educação da Câmara e Senado a realização de audiência pública em defesa da formação de qualidade e contra a graduação a distância;

Articular a realização de audiências públicas nas Assembléias Legislativas em defesa da formação de qualidade e contra a precarização do ensino;

Elaborar e divulgar carta aberta aos estudantes de EAD com posicionamento das entidades para divulgação em meio eletrônico;

Divulgar em nota pública os resultados das irregularidades encontradas no levantamento a ser efetuado, com inserção na mídia, nas audiências públicas. (CFESS, 2009, p. 4-5-6-7-8).

As ações políticas-pedagógicas desenvolvidas pelas entidades buscam estabelecer uma aproximação à sociedade a fim de socializar os debates profissionais. Tal socialização de informações torna-se de suma relevância, tendo em vista a intensa disseminação pelas mídias de um forte debate que enaltece o EAD como uma forma de democratização do ensino. Para ganhar a opinião pública se faz necessário debates e divulgações de documentos políticos que permitam fortalecer a perspectiva de ensino ancorado na qualidade. As discussões engendradas dentro destes espaços representam a disputa por uma direção social democrática, em constante movimento, que requer uma articulação dos profissionais. Segundo Barroco (2004, p. 28), esta democracia permite

um confronto de idéias garantindo um espaço de debates e a legitimação das propostas construídas pela profissão. Assim, afirma que é

a democracia política que, por um lado, favorece a participação cívica e política da categoria, ampliando sua consciência e sua capacidade organizativa, e, por outro, possibilita um confronto teórico e ideopolítico entre tendências profissionais, propiciando a constituição de um novo projeto profissional que se coloca, desde então, no âmbito da luta pela hegemonia entre diferentes projetos societários e profissionais, criando as condições para 'quebrar o quase monopólio do conservadorismo profissional', propiciando o 'rebatimento no interior da categoria da disputa entre projetos societários diferentes – projetos que se confrontavam no movimentos das classes sociais.'

A democracia elucidada pela autora faz parte de uma construção histórica em que cabe à categoria de assistentes sociais movimentarem suas propostas de ações localizadas no contexto posto. Isso requer pensar que as propostas de ações não são homogêneas, mas sim resultado de debates democráticos, os quais garantem a ampla participação. Além disso, estas ações trazem a elucidação da perspectiva pedagógica defendida pela profissão, buscando contribuir para a reversão da alienação - posta pelos discursos empresariais - para um nível de consciência que revele a essência da proposta educacional pautada na lógica mercantil. Esta atividade prática oferece subsídios para que o homem construa ações orientadas para sua transformação como ser social, destinado a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. Com isso, “na medida em que sua atividade toma por objeto não

um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 231).

Assim, esta atividade social articulada no conjunto da sociedade revela a ação dos homens dentro da história em busca do seu reconhecimento como sujeito detentor de conhecimento e que eleva sua ação rotineira a uma ação consciente. Nesta lógica, cabe salientar

que o projeto profissional não foi construído numa perspectiva meramente corporativa, voltado à autodefesa dos interesses específicos e imediatos desse grupo profissional centrado em si mesmo. Ainda que abarque a defesa das prerrogativas profissionais e desses trabalhadores especializados, o projeto os ultrapassa porque é dotado de 'caráter ético-político'. Ele permite elevar esse projeto a uma dimensão de universalidade [...]. (IAMAMOTO, 2009, p. 27).

Destarte, se entende que as articulações do corpo profissional não podem se resumir apenas à categoria, uma vez que fazem parte de uma estrutura social em que outros sujeitos devem ser chamados à participação nos debates e na construção de ações que caracterizem as lutas coletivas. Por isso, o Plano de Lutas envolve ações articuladas com outros sujeitos coletivos como ANDES, ENESSO, CFESS em conjunto com os CRESS, entes institucionais jurídicos, Conselho Nacional de Saúde e outras profissões que estão diretamente relacionados ao processo de mudanças no tecido social. A busca pela articulação com outras categorias possibilita à profissão partir do plano corporativo para

um plano mais amplo, onde suas ações possam ser fortalecidas. Na direção do Código de Ética do Assistente Social, busca-se a “ articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores.”

Em relação a atuação do CRESS/SC, tendo como base as deliberações do conjunto CFESS/CRESS, esta instituição desenvolveu ações político-pedagógicas que permitiram fomentar o debate político junto à população e a disseminação dos posicionamentos contrários a modalidade de ensino a distância. As propostas elencadas pelos CRESS/SC (2009, p.1-2-4-5) em relação ao aspecto político-pedagógico foram:

2. Divulgação da Resolução CFESS nº 533/2008;
3. Audiências com prefeitos e secretários municipais para esclarecimentos sobre a autonomia profissional prevista no Código de Ética;
4. Reunião com Núcleos/Grupos/Associações de Assistentes Sociais para esclarecimentos e orientações acerca do estágio com base na Resolução CFESS nº 533/2008, na Lei de Regulamentação da Profissão e no Código de Ética do Assistente Social;
5. Orientação de assistentes sociais e demais interessados sobre procedimentos do exercício profissional;
6. Elaboração de Notas Informativas;
7. Estudo e articulação do Plano de Lutas do CFESS/CRESS/ABEPSSS.

As ações político-pedagógicas, realizadas pelo CRESS/SC estão em conformidade com o Plano de Lutas, considerando as

particularidades do Estado. Assim, buscou-se uma articulação com outros espaços e fóruns de discussões, inclusive para socializar os preceitos enaltecidos pelos marcos legais que regulamentam a profissão. A divulgação da resolução nº 533/2008, foi uma iniciativa relevante frente às ilegalidades apontadas pelo EAD nos campos de estágio em Serviço Social. Ao se destacar os marcos regulatórios, cabe às instituições envolvidas direta e indiretamente com a referida modalidade de ensino respeitarem os marcos legais, já que estes são resultado de uma construção coletiva que efetiva as normas as quais fundamentam o projeto de profissão sendo, por isso, institucionalizadas profissionalmente. Sabe-se que o conhecimento dos marcos legais da profissão não garantem a sua consolidação junto aos envolvidos com os cursos de EAD em Serviço Social, mas são estas normas que servirão como referência para apontar as ilegalidades dos responsáveis pelo descumprimento de seus regramentos. Por isso, a divulgação das normas profissionais torna-se imprescindível para que se tenha um instrumento estratégico no apontamento das deficiências do EAD. Esta ação também permite fortalecer a autonomia profissional, uma vez que, ao serem divulgadas informações sobre as normas que regem a conduta profissional, cabe aos gestores públicos darem margem de decisão para que o profissional assuma ou não a supervisão de estagiário de Serviço Social.

A divulgação dos manifestos e documentos públicos sobre o posicionamento a respeito do EAD são relevantes, pois existe uma ofensiva frontal dos empresários do ensino em atacar as ações dos CRESS no processo de disciplinar e normatizar o exercício profissional.

Salienta-se que a intensa divulgação das referidas propostas e discussões ganham uma força maior - em especial no momento em que o EAD mostra suas debilidades - ganhando visibilidade pública. Tendo em vista a constante apropriação da realidade, a qual envolve o EAD, coloca-se como necessária a continuidade da divulgação das ações políticas junto aos assistentes sociais, chamando os profissionais a fazerem um debate respeitoso sobre os aspectos referentes à formação na referida modalidade de ensino. Como contraposição à proposta do EAD, o CRESS/SC, em direção ao que enaltece o Plano de Lutas, busca articulação para defender a expansão do ensino público e presencial, objetivando a democratização de fato do ensino superior.⁶²

Para o ano de 2010 o 38º Encontro Nacional trouxe algumas propostas para a defesa da formação de qualidade que dão continuidade às ações político-pedagógicas:

- Fortalecer ações políticas contra a precarização do ensino superior para garantir a qualidade dos serviços prestados aos usuários e a preservação de seus direitos, conforme as seguintes estratégias:
 - 1) Articular com entidades do movimento social, especialmente o ANDES, no sentido de defender o projeto de universidade em consonância com o projeto ético-político do Serviço Social; [...]
- Manter até o próximo Encontro Nacional, quando será avaliada sua continuação, o GT Trabalho e Formação Profissional (constituído pelo CFESS, um representante do CRESS de cada

62 Cabe destacar a relevância da ação de fiscalização frente ao elevado número de cursos de Serviço Social via EAD. Assim, entende-se que se torna importante o desenvolvimento de futuras pesquisas, as quais possam problematizar a quantidade de fiscais em cada CRESS para o volume de trabalho. Neste sentido, esta pesquisa permitirá visualizar o investimento dos CRESS em recursos humanos, suas dificuldades financeiras e propostas para investimentos na fiscalização, tendo em vista o quadro atual de expansão desenfreada de cursos de Serviço Social privados e na modalidade a distância.

região, das direções nacionais da ABEPSS e da ENESSO, objetivando: [...]

3) Acompanhar, controlar e articular a ação no que compete ao Plano de Lutas;

4) Manter articulação entre as entidades nacionais, bem como oferecer as diretrizes para a articulação das ações regionais das três entidades.[...];

- Mobilizar a opinião pública sobre a precariedade dos cursos de graduação a distância, em conjunto com os conselhos de fiscalização de outras categorias, com ampla divulgação dos Decretos que regulamentam o EAD, e de posicionamento das entidades da categoria, em interface com a Comunicação [...];

- Realizar eventos, ao longo de 2010, voltados para a avaliação da precarização do ensino de graduação em Serviço Social nas modalidades presencial e a distância, bem como das repercussões futuras para a profissão, em parceria com a ABEPSS e ENESSO.

- Estimular/manter a articulação dos Fóruns de Supervisores, com vista ao estreitamento das relações entre os CRESS, ABEPSS, UFAs e as instituições campos de estágio, socializando informações entre os CRESS, ENESSO e o CFESS, no sentido de garantir a visibilidade às ações desenvolvidas. (CFESS/CRESS, 2009, p. 29-30-31).

Estas propostas põem em continuidade as ações desenvolvidas nos últimos anos pelas entidades da categoria. Na direção da defesa do projeto de formação profissional as COFIs têm papel preponderante no fomento de discussões que partam da realidade de sua prática de fiscalização, divulgando as irregularidades encontradas no âmbito de formação profissional, inclusive da supervisão direta de estágio. Junto a esta atuação salienta-se a relevância da articulação entre supervisores de campo, acadêmicos e estagiários através dos Fóruns de Supervisores,

visto que estes são espaços os quais proporcionam o debate sobre o estágio supervisionado e os desafios vivenciados nos campos de estágio. São ações que orientam os CRESS e a categoria a manterem o constante debate e a reflexão da realidade a partir da análise da essência dos fenômenos mostrados.

Cabe salientar que o 38º Encontro aprovou a publicação da “Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil”, a qual chama todos os estudantes e profissionais ao debate sobre a referida modalidade de ensino. A Carta ressalta que as entidades representativas não estão contra os estudantes e trabalhadores do EAD, mas contra as precárias condições de oferta de ensino nesta modalidade. Esta Carta significa mais um meio informativo, o qual busca aproximar o debate sobre o tema a outros sujeitos que estão diretamente envolvidos com a metodologia de ensino via EAD e que precisam fazer parte das discussões da categoria, tendo em vista que as lutas engendradas pelas entidades representativas da profissão não estão contra os trabalhadores, mas sim contra a metodologia de ensino a distância que traz em sua essência um profundo descompromisso com a formação profissional de qualidade. Assim, a Carta elenca os objetivos das entidades da profissão que, ao contrário do que se especifica como discriminação, estão vinculados à necessidade de “ampliação do acesso e pela educação como direito de todos e dever do Estado. Queremos educação de qualidade para todos.” (CFESS/CRESS, 2009, p.1). Dessa forma, estes documentos políticos são de suma importância para esclarecer e contrapor os argumentos dos empresários do ensino de que as entidades

representativas do Serviço Social agem arbitrariamente. Ao contrário, as entidades buscam esclarecer seu papel e elencam a defesa de um ensino vinculado aos interesses dos trabalhadores.

Em relação as **ações político-jurídicas** realizadas pelas referidas entidades, cabe salientar que estas são direcionadas pelo arcabouço jurídico da profissão, bem como por outras leis - vinculadas à garantia dos direitos sociais - e pela CF de 1988 que traz princípios os quais validam os preceitos trazidos pelas normas e leis específicas. As ações elencadas no Plano de Lutas de ordem jurídico-políticas são:

- Elaborar Parecer jurídico sobre a Portaria 040/2007 que institui o e-MEC-sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas ao processo de regulação do ensino superior;
- Dar continuidade na notificação contra o MEC relativa ao cumprimento de suas responsabilidades na autorização e credenciamentos das unidades de ensino para ofertarem os cursos;
- Elaborar Parecer jurídico para verificar a possibilidade de adoção de mecanismos legais para fortalecer a fiscalização em relação ao não cumprimento dos requisitos legais pelas IES na perspectiva de inviabilizar, nesta hipótese, a inscrição de bacharel no CRESS;
- Verificar a possibilidade de acionar judicialmente o MEC pelo não cumprimento da notificação realizada em 2007. (CFESS, 2009, p.5-6-7).

As ações político-jurídicas desenvolvidas indicam a necessidade de conhecimento dos aspectos jurídicos a fim de se utilizar deste instrumento a favor de ações que possibilitem impedir a “precarização”

do ensino. A partir deste entendimento, se utilizam outros marcos legais com o objetivo de dar sustentabilidade à proposta de efetivação da garantia de um ensino público de qualidade. Cabe salientar que as ações jurídicas não estão dissociadas de seu caráter político, tendo em vista que são resultado de debates e, em alguns casos, expressam as necessidades dos trabalhadores. Nesse sentido, longe de isolar esta forma de ação, procura-se dar sustentabilidade aos marcos jurídicos por meio de sua divulgação. Entende-se que as regras e valores constituídos através dos instrumentos jurídicos, na sua maioria, estão de acordo com a ordem e valores burgueses. No entanto, cabe à categoria usar destes instrumentos a seu favor, possibilitando uma apropriação crítica dos elementos jurídicos que favoreça a consolidação dos valores e princípios do projeto ético-político do Serviço Social.

A esse respeito, se traz a vitória da ação de denúncia promovida pelo CFESS em conjunto com os CRESS, a qual mostrou as irregularidades dos cursos de EAD no Serviço Social, resultando no descredenciamento da UNITINS para oferta de cursos a distância. Esta ação se deu a partir da Portaria nº 44, publicada no Diário Oficial da União em 18 de agosto de 2009. Seu artigo 10º trouxe como objetivo

descredenciar a Universidade do Tocantins, mantida pela Fundação Universidade do Tocantins, credenciada por meio da Portaria MEC nº 2.145/2004, de 16/07/2004, publicada no Diário Oficial da União de 20/07/2004 para oferta de curso superior na modalidade de ensino a distância.

Tal descredenciamento teve início após denúncia do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) ao MEC a fim de que este órgão, no uso de suas atribuições, verificasse as denúncias apresentadas. A partir daí instaurou-se procedimento administrativo de supervisão sobre a UNITINS e EADCON. Este processo de supervisão foi desencadeado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC através do Ofício nº 738/2009 SEED/MEC, de 12 de maio de 2008, que visava solicitar informações sobre cursos superiores a distância oferecidos através dos pólos. Após a verificação de várias irregularidades, dentre elas, a cobrança de mensalidades, sucederam-se algumas tentativas de saneamento das irregularidades até que o Ministério Público Federal (MPF) recomendou ao MEC a instauração de medida cautelar com o objetivo de impedir o ingresso de novos estudantes em cursos na modalidade de ensino a distância.

A UNITINS recorreu de tal medida no mês de março de 2009, apresentando propostas de saneamento. Após, o MEC/SEED propôs à UNITINS que assinasse um termo para Saneamento de Deficiências, e com a exigência do MPF, solicitou também a assinatura de Termo de Ajuste de Conduta a fim de sanear as irregularidades. Após o insucesso frente às referidas tentativas, por parte do MEC/SEED, para sanar as irregularidades publicou-se em 19 de agosto de 2009 a Portaria nº 33, de 21 de julho de 2009, que determinou a instauração de processo administrativo de penalidade de descredenciamento da UNITINS para oferta de cursos superiores na modalidade à distância. (BRASIL, 2009). Conforme artigo 2º da referida portaria, os fatos apurados que culminaram na penalidade foram:

- I – cobrança de mensalidades por instituição pública de ensino, a Representada, em desrespeito ao art. 206, inciso IV, da Constituição Federal;
- II – Delegação de competências acadêmicas da Representada para parceiros não credenciados para oferta de cursos superiores na modalidade à distância pelo MEC;
- III – Deficiências no ensino na modalidade à distância ofertado pela Representadas descritas na Nota Técnica nº 37/2008/DRESEAD/SEED/MEC;
- IV - Oferta de cursos superiores na modalidade à distância em pólos irregulares, não credenciamento pelo MEC;
- V – Recusa da Representada em formar Termo de Saneamento de Deficiências após 9 (nove) meses de negociação. (BRASIL, 2009, p. 1).

Percebe-se que as práticas da instituição feriam a Constituição que defende a oferta de ensino público nas instituições públicas. No entanto, quando se outorgou competência, que deveria ser restrita à UNITINS, para a EADCON - cuja rede de pólos presenciais era utilizada pela UNITINS para oferta de cursos de graduação a distância – predominaram os preceitos mercadológicos. Segundo Parecer CNES/CES nº 299/2009 (Recurso requerido pela UNITINS), no contrato realizado entre UNITINS e EADUCON

estão explicitadas as obrigações da EADCON, de natureza operacional, incluindo a cobrança e o recebimento de mensalidades, a gestão acadêmica e a oferta de condições infraestruturais e de pessoal nos pólos, denominados 'pólos de apoio presenciais' e centros associados'.

Com o objetivo de obter lucro sob o véu dos interesses mercadológicos a UNITINS outorgou para outra instituição - não legitimada para oferta de ensino superior de graduação na modalidade a distância - competências restritas à própria instituição. Ao outorgar tais competências deixou margem para a cobrança de mensalidades, proibida à UNITINS.

A UNITINS tentou relutar frente às exigências - embora houvessem evidências de irregularidades - alegando em Nota distribuída à imprensa não dispor de condições econômicas para implementar as medidas saneadoras na forma em que vinham sendo definidas pelo MEC. A alegação de insuficiência de verbas para sanar as irregularidades não podem justificar as mesmas, tendo em vista que cabe as instituições de ensino planejarem, através de seu PDI, o número de vagas a serem ofertadas em concordância com a capacidade física e técnica para a implementação dos cursos. Mesmo recorrendo contra a decisão do MEC através do Parecer Nº 299/2009 CNE-CES e apresentando justificativas sobre a impossibilidade de sanar as irregularidades nos moldes impostos pelo MEC, foi publicada em agosto de 2009, a decisão de descredenciamento da instituição para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância.

A penalidade proferida pelo MEC/SEED faz parte de suas atribuições de fiscalização que ao verificar irregularidades contrárias às normas estabelecidas para oferta de cursos à distância, conforme decreto nº 5773/2006, deve proceder a uma das alternativas: a desativação de cursos, intervenção, suspensão temporária de prerrogativas de autonomia e descredenciamento. Estas ações justificam a atuação do

MEC/SEED que antes de descredenciar a UNITINS procedeu a outras caminhos a fim de sanar as irregularidades.

Em comunicado oficial à UNITINS (2009, p.1)

comunica que discorda do MEC – Ministério da Educação quanto ao descredenciamento, pois tem buscado atender as solicitações para melhorar a qualidade dos cursos ofertados na modalidade de EAD- Educação a Distância. É importante esclarecer que esta decisão não é definitiva, nenhuma atividade desenvolvida pode ser interrompida, ou seja, as aulas, as atividades dos cursos em andamento continuam normalmente.

Conforme o comunicado a instituição recorreu à decisão, pois contestava que não teria condições de sanar as irregularidades. No entanto, mesmo recorrendo o Conselho Nacional de Educação, em Nota Pública divulgada em outubro, comunicou que manteve a decisão de descredenciamento. Esta decisão significa uma vitória das lutas engendradas contra a desqualificação trazida por esta modalidade de ensino. No entanto, outras questões fazem parte da luta das entidades da categoria por uma formação de qualidade. Segundo CFESS (2009, p. 1), “embora tenha impedido a UNITINS de oferecer cursos de graduação a distância, o MEC reconhece os diplomas da modalidade.” Este é um fato que traz um problema concreto aos CRESS. Quando os diplomas são reconhecidos pelo MEC, cabe aos CRESS disporem do registro profissional, por mais que os estudantes não tenham atendido aos critérios pedagógicos dos currículos. A assessora jurídica do CFESS vem analisando todo o processo do descredenciamento da UNITINS para

que o conjunto CFESS/CRESS assuma um posicionamento em relação ao registro de assistentes sociais graduados naquela universidade.

Este é um outro desafio que o CFESS em conjunto com os CRESS enfrenta, tendo em vista que apesar do MEC descredenciar a UNITINS por várias irregularidades que não garantiam o mínimo de critérios de qualidade, os estudantes concluirão os cursos sem passarem por etapas como a supervisão direta de estágio. Como estratégia jurídica, até que o MEC se posicione a este respeito, o CFESS aprovou a Portaria nº 25, de 28 de agosto de 2009, que traz em sua ementa “determinar a sustação da análise e decisão sobre os pedidos de inscrição profissional, apresentados ou protocolizados perante os CRESS, de alunos formados pela Universidade de Tocantins/UNITINS do curso de bacharelado em Serviço Social.” Com isso, o CFESS, junto aos CRESS, continua a formular instrumentos legais a fim de por em discussão as evidências de não cumprimento dos requisitos dos cursos de Serviço Social. As referidas entidades tem como sustentação para seus posicionamentos as irregularidades apresentadas sobre os cursos de EAD.

No que se refere aos preceitos de autonomia - os quais permitem a abertura de pólos sem que universidades precisem passar pelos trâmites exigidos no ato de credenciamento de cursos a distância - cabe verificar se esta normatização de autonomia não foi um retrocesso, visto que permite que se abram pólos sem, em muitos casos, ser de conhecimento das instituições responsáveis pela supervisão e/ou fiscalização. Assim, por mais que se tenha uma vitória em relação ao enfrentamento do EAD as leis, as quais permitem a sua proliferação de

forma desmensurada, permanecem e, com elas, os critérios que flexibilizam a abertura de pólos sem que estes passem pelos critérios necessários para a referida abertura, tal como se exige nos cursos presenciais.

Também cabe destacar outro documento jurídico elaborado pela assessora jurídica do CFESS, que apresenta defesa em relação ao Inquérito Civil nº 1.29.004.000509/2009-95, instaurado na Procuradoria da República em 03 de 06 de 2009, contra as entidades da categoria, acionado pela União Norte do Paraná de Ensino Ltda que teve como objeto: “Apurar possíveis irregularidades na conduta dos Órgãos de Classe representativos dos profissionais da área de Serviço Social em dificultar a prestação de estágio por estudantes de cursos de ensino a distância.” Tal inquérito traz alegações da requerente sobre atitudes discriminatórias das entidades da categoria. A defesa feita contra o referido inquérito alegou serem estas entidades legítimas para disciplinarem o exercício profissional não sendo obrigadas a compactuarem com irregularidades trazidas pelo EAD. As alegações feitas pela UNOPAR, as quais elencaram como prova os posicionamentos políticos das entidades, são contrários à livre liberdade de expressão garantida pela CF/88. Da mesma forma, a crítica feita contra a resolução nº 533/2008 é infundada, pois esta regulamenta a quantidade de estagiários por supervisor de campo já que a Lei de Estágios nº 11.788/2008 deixa em aberto a regularização da referida relação.

Tendo por base os argumentos da defesa jurídica, o referido inquérito foi arquivado por meio do Procedimento nº

1.25.005.000320/2009-31, em 24 de setembro de 2009, o que expressa a relevância dos argumentos jurídicos-políticos para o enfrentamento aos ataques propostos pelos empresários do ensino à formação de qualidade. Diante da ação das entidades, as quais apontam as inconsistências do EAD, torna-se mais difícil alavancar na oferta desenfreada da referida modalidade de ensino nos moldes mercadológicos.

Na direção, das propostas elencadas pelo coletivo profissional, o CRESS/SC desenvolveu ações político-jurídicas que permitiram o debate político sobre o EAD. As propostas elencadas pelos CRESS/SC (2009) em relação aos aspectos político-jurídicos de suas ações foram:

- Divulgação da Resolução CFESS nº 533/2008,
- Envio de ofícios que elencaram as irregularidades do EAD na região à Procuradoria da República e ao Ministério da Educação com cópia ao CFESS. (CRESS/SC, 2009).

Em relação ao envio dos ofícios, as ações do CRESS/SC tiveram como objetivo exigir dos órgãos responsáveis pela fiscalização da modalidade EAD que cumprissem com suas atribuições de fiscalização. Neste sentido, torna-se necessário que as entidades e categoria se mobilizem a fim de exigirem a fiscalização do EAD e a tomada de providências cabíveis para a apuração de denúncias de irregularidades.

Na mesma direção de desqualificar as entidades representativas perante suas atribuições específicas, o CRESS/SC, recebeu diligência nº 207/2009 promovida pela **INSTITUIÇÃO III**, que traz alguns questionamentos sobre a atuação do referido CRESS referentes à supervisão de estágio para alunos de EAD. Contra esta diligência a

assessoria jurídica do referido Conselho formulou resposta encaminhada ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina usando os meios jurídicos para contrapor a diligência. Neste momento as leis profissionais e outras referentes ao direito de acesso ao ensino público e de qualidade são fundamentais para fundamentar as respostas contrárias ao processos movimentados pelas empresas educacionais que, visando apenas o lucro fácil, querem deixar o caminho livre para lucrar sem limites. Neste sentido, cabe às entidades representativas da profissão assumirem um posicionamento contrário ao EAD, se pautando nos instrumentos legais que regulamentam o exercício da profissão e garantem um ensino público de qualidade.

As orientações expressas no 38º Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado em setembro de 2009 em Campo Grande-MS trazem outras ações político-jurídicas para orientar à categoria. Tais ações dão continuidade à elaboração de estratégias que possam inibir a proliferação desenfreada do EAD. Tais ações são:

- Instituir uma política nacional de educação permanente para os assistentes sociais, envolvendo os CRESS e as unidades de formação acadêmica;
- Avaliar a utilização de mecanismos jurídicos para fortalecer a fiscalização em relação ao não cumprimento dos requisitos legais pelas instituições de ensino superior, na perspectiva de inviabilizar, nesta hipótese, a inscrição do bacharel no CRESS.

Tais ações servem como orientações para, a partir de uma atitude investigativa advinda do cotidiano de atuação dos CRESS, se construam subsídios teóricos para a construção coletiva de instrumentos

jurídicos que reforcem a garantia de qualidade da formação profissional.

Em relação às **ações técnicas-administrativas**, desenvolvidas pelas entidades representativas, cabe salientar que estas não estão dissociadas de seu caráter político. Ao contrário, exigem a competência profissional amparada nos princípios e valores do projeto ético-político do Serviço Social. Assim, segundo Iamamoto (2009, p. 3), esta deve ser uma

competência estratégica e técnica (ou técnico-política) que não reifica o saber fazer, subordinado à direção do fazer. Os rumos e estratégias de ação são estabelecidos a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a ação profissional. Uma vez decifradas, essas tendências podem ser acionadas pela vontade política dos sujeitos, de modo a extrair estratégias de ação reconciliadas com a realidade objetiva, de maneira a preservar sua viabilidade, reduzindo assim a distância entre o desejável e o possível.

Esta perspectiva, norteadora das competências técnico-políticas, pressupõe a análise do movimento real para a construção de estratégias técnico-administrativas que reconheçam os limites e possibilidades existentes na realidade. Nesta direção, as ações técnico-administrativas das entidades representativas da profissão tendem a levar em conta o movimento real, exigindo que tais ações estejam vinculadas a uma perspectiva crítica, a qual não resuma estas ações ao seu aspecto técnico, mas que enseje uma atitude investigativa das situações concretas a fim de se criarem articulações que possibilitem dar andamento ao projeto

profissional. Tendo como base tal aspecto, o Plano de Lutas do CFESS (2009), apresenta ações técnico-administrativas que servem de base para a luta das entidades representativas e dos sujeitos coletivos, em defesa do projeto político-pedagógico da formação profissional. Assim, o Plano elenca as seguintes ações:

- Enviar ofício para as entidades de ensino a fim de solicitar informações sobre cursos;
- Atualizar levantamento sobre oferta de cursos de graduação a distância e elaborar dossiê com as seguintes informações: existência de projeto pedagógico em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS; relação de professores assistentes sociais; tutores eletrônicos e de salas com respectivo registro nos CRESS; relação de coordenadores de curso e de estágio; cumprimento da Resolução 533/2008; número de alunos; local e condições de funcionamento dos pólos; ato de credenciamento do curso no MEC, relação de formandos que realizam estágio, indicando os campos, os supervisores acadêmicos e de campo com indicação de inscrição nos CRESS,
- Mapear junto as UFAS as dificuldades na implementação da Resolução e enviar para a ABEPSS e CFESS;
- Encaminhar aos CFESS relatórios com resultados dos debates para avaliação nos descentralizados e apresentação de balanço no Encontro Nacional;
- Elaborar documento com indicação de procedimentos administrativos e jurídicos para realizar o credenciamento e fazer cumprir o artigo 1º parágrafo 4 da Resolução nº 533/08;
- Elaborar formulário de credenciamento com informações padrão, que contemplem os seguintes elementos: campos credenciados, endereços, contatos, nome e número de registro de supervisores acadêmicos e de campo, nome do estagiário e semestre de matrícula, existência de

plano de trabalho do supervisor, mecanismos de aferição de carga horária, frequência e avaliação de estagiários, se o campo configura área de Serviço Social;

- Identificar a composição e atribuição do Conselho Nacional de Educação;
- Identificar as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação;
- Atualizar o levantamento das instituições públicas de ensino superior que não dispõem de curso de Serviço Social;
- Realizar visitas às instituições públicas de ensino que não possuem cursos para estimular sua abertura;
- Enviar ofício ao MEC solicitando a listagem dos cursos de graduação a distância e dos pólos presenciais para fiscalização;
- Enviar documento ao MEC com resultado do levantamento dos cursos de graduação à distância efetuado pelos CRESS e Diretorias Regionais da ABEPSS, pressionando para que cumpra com suas atribuições de avaliação, autorização e credenciamento de cursos em unidades de ensino presenciais e a distância,
- Elaboração e envio ao MEC e IES de ofício conjunto pela ABEPSS, CFESS e ENESSO defendendo abertura de cursos de Serviço Social nas universidades públicas em conformidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS;
- Solicitar à Comissão de Educação da Câmara e do Senado a realização de audiência pública em defesa da formação de qualidade e contra a graduação a distância. (CFESS/CRESS, 2009, p. 3-4-5-67).

As ações técnico-administrativas, elencadas pelo Plano de Lutas, traduz as necessidades atuais sobre alguns trâmites formais que possibilitem aos CRESS definir seus planos de ações específicos. Estas ações exigem o levantamento sobre as atribuições específicas do

Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação a fim de se exigir de cada órgão o cumprimento de suas responsabilidades.

Além disso, outro aspecto deve ser analisado a partir deste levantamento. No caso do EAD, alguns pólos, que estão vinculados a instituições federais, são fiscalizados pelo órgão federal independente de estarem situados em vários Estados, o que dificulta o processo de fiscalização, tendo em vista o afastamento do órgão federal dos Estados. Assim, torna-se importante a realização de estudos que mostrem formas mais eficazes de fiscalização e avaliação que compreendam uma maior apropriação das entidades governamentais na fiscalização dos pólos de EAD, objetivando facilitar a aproximação à realidade das IES que ofertam a referida modalidade de ensino, descentralizando ações de fiscalização e avaliação.

Os outros procedimentos técnico-administrativos são referentes à organização de documentos para socialização junto a outros órgãos que refletem a necessidade de organização e documentação das atividades de fiscalização. Esta organização e o repasse de informações permitem levantar a situação dos cursos de EAD nacionalmente, possibilitando uma análise sobre as especificidades e tendências desta modalidade de ensino nas regiões.

Tendo por base estas ações o CRESS/SC (2009,p.2-3-4), desenvolveu as seguintes ações técnico administrativas:

- Credenciamento de campos de estágio;
- Consulta ao MEC quanto a regularidade dos pólos que encaminham listagem de campo de estágio;
- Elaboração de Dossiê com todas as irregularidades

- acerca do EAD encontradas no Estado;
- Repasse de informações ao CFESS;
- Solicitação de resposta do MEC e Procuradoria da República do Dossiê que apresentou as irregularidades decorrentes da formação profissional precarizada configurada pelo ensino a distância.

As ações desenvolvidas pelo CRESS/SC, referentes aos aspectos técnico-administrativos, são imprescindíveis para formalizar os contatos desta instituição com os órgãos governamentais no sentido de direcionar futuras ações, tendo em vista as solicitações feitas. Nesse sentido, quando o CRESS solicita à Procuradoria da República, Conselhos de Educação Estaduais e Nacional resposta frente ao Dossiê – o qual apresenta as irregularidades sobre EAD - expressa os trâmites legais formais utilizados para que se cumpra as atribuições de cada ente governamental. Destarte, torna-se relevante a organização de documentos - os quais são expressão da própria realidade e refletem as ações políticas - que permitam futuras avaliações com base no arquivo documental sobre as ações desenvolvidas.

O 38º Nacional CFESS/CRESS deixa algumas ações a serem desenvolvidas a fim de dar continuidade a luta contra a precarização da ensino superior:

- Acionar o Ministério Público, em sendo constatadas irregularidades das unidades que ofertam graduação em Serviço Social;
- Realizar o monitoramento sobre a realização do Plano de Lutas (competência CRESS);
- Monitorar e articular os CRES através do representante de cada região para o cumprimento do Plano de Lutas; [...];
- Elaborar Minuta da Política Nacional de

Educação Permanente pela Comissão de Formação do CFESS, encaminhando-as aos CRESS, ABEPSS, ENESSO e as Unidades de formação acadêmicas para apreciação, debate e retorno com vistas à sua deliberação no Encontro Nacional CFESS/CRESS de 2010;

-Solicitar ao MEC o ato de credenciamento das UFAS para ofertar os cursos de Serviço Social, bem como a supervisão destes, pelo Ministério supracitado, no sentido de averiguar o cumprimento do que foi proposto por estas instituições para o funcionamento dos cursos de graduação em Serviço Social;

-Intensificar a fiscalização nas unidades de EAD, incluindo tele-salas e semi-presenciais, para conhecer as atribuições dos professores especialistas, tutores eletrônicos, tutores de sala e dinâmica de funcionamento das aulas e do estágio supervisionado com vistas a garantir o previsto nos artigos 4º e 5º da Lei nº 8662/93. [...];

- Realizar entre outubro de 2009 e setembro de 2010, levantamento de informações de fiscalização dos cursos de graduação a distância em Serviço Social, com destaque ao efetivo cumprimento da Resolução nº 533/2008 e implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Para visibilizar o mutirão cada CRESS em articulação com a ABEPSS, deverá planejar o envolvimento dos agentes fiscais/COFIs, das comissões de formação e dos/as demais conselheiros/as, de acordo com as possibilidades e particularidades dos CRESS, [...];

-Elaborar e socializar Dossiê, até dezembro de 2009, com as informações sobre a estrutura de funcionamento e irregularidades encontradas nos cursos de Serviço Social a distância, e divulgar este documento junto à opinião pública (jornais, rádios, internet, demais conselhos profissionais, movimentos sociais, e outras. (CFESS/CRESS, 2009, p. 29-30-31).

Tendo em vista que o EAD faz parte da agenda de discussões

dos empresários do ensino que formulam a cada dia estratégias, as quais burlam os processos de fiscalização, torna-se relevante a elaboração de documentos a serem socializados junto à opinião pública. O período para envio dos documentos dos CRESS ao CFESS permite que esta entidade acompanhe as mudanças trazidas pelo EAD a fim de se encaminhar estratégias conforme as necessidades apontadas por cada Estado. Os encaminhamentos feitos para a solicitação de dados sobre o EAD são necessários para se facilitar a fiscalização, já que as IES dificultam este processo não enviando os dados necessários para a localização dos campos de estágio e pólos de apoio presencial. Estes procedimentos formais de documentação das ações interventivas, que fazem parte do exercício profissional dos assistentes sociais, são fundamentais para que se organize todo processo de debates e fiscalização.

As dimensões das ações desenvolvidas devem ser indissociáveis entre si, pois requerem uma intervenção consciente, a qual exige dos sujeitos envolvidos com a defesa dos preceitos profissionais atitude investigativa, avaliação da realidade, levantarem as possibilidades de ações articulando-as nos espaços conjuntos de ação política-deliberativa, onde os rumos dados à formação no Serviço Social possam ser fortalecidos através da coletividade. Embora as contradições postas pelo antagonismo de classes coloque limites às ações profissionais, expressas na dificuldade da fiscalização, nas leis que flexibilizam a oferta de EAD sem a garantia mínima de qualidade, também abrem margem para a possibilidade de atuação consciente dos sujeitos, os quais constroem cotidianamente sua identidade profissional no movimento real.

Por mais que as estruturas que envolvem o EAD tenham legitimidade perante às leis e aos valores societários hegemônicos os sujeitos profissionais, em conjunto com a luta geral dos trabalhadores, têm a possibilidade de construir ações em prol da defesa de valores e princípios elencados pelo projeto ético-político do Serviço Social, na defesa da formação de qualidade que tenha o compromisso com a emancipação humana e, conseqüentemente, com a contribuição da construção de uma alternativa societária, a qual vislumbre um outro horizonte para a história, feita pelos homens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empenho na realização do estudo sobre o ensino a distância na formação, em nível de graduação, no Estado de Santa Catarina e suas implicações ao projeto ético-político profissional do Serviço Social possibilitou uma apropriação maior de aspectos concernentes à essência desta modalidade de ensino na formação acadêmica. A apresentação do surgimento e expansão do EAD se fez por meio de sua localização na sociedade capitalista - pautada no movimento contraditório da realidade em sua fase imperialista caracterizada na mundialização do capital - que traz mudanças na forma de utilização das tecnologias. São mudanças envoltas pelo caráter ideológico dominante em que o que parece ser novo representa a reconfiguração da necessidade do capital de se manter como sistema vigente.

Esta modalidade de ensino, tal como se coloca, expressa as tendências mundiais das políticas educacionais engendradas pelo grande capital e conduzidas pelos organismos internacionais. No Brasil, a implementação do EAD se deu a partir das políticas oficiais que enalteciam as TICs como forma de acesso ao ensino superior. A implementação desta política, internacionalmente, se deu de forma desigual expressando o movimento de dominação imperialista. Esta dominação é legitimada pelo jogo ideológico do capital que busca, através da sedimentação das TICs, fazer circular suas mercadorias reduzindo o tempo giro e permitindo um maior lucro em um espaço de tempo menor. No Brasil, a criação e legitimação do EAD pode ser localizada a partir da “Reforma do Aparelho do Estado”, no governo

FHC, a qual traz para o campo universitário o desmonte do ensino público de qualidade. O governo Lula nada mais fez do que dar ampla margem para que os sistemas de ensino implementassem as propostas da contra-reforma do ensino superior, incentivando a expansão do setor privado de ensino em detrimento do público, o crescimento do EAD. Assim, esta modalidade de ensino está localizada dentro do processo de contra-reforma universitária, trazendo para este campo uma reconfiguração das práticas educacionais que envolvem sujeitos políticos com interesses delimitados nas contradições societárias.

Será dentro deste processo que o EAD expande-se para áreas como o Serviço Social, apresentando questões à formação profissional que fomentam discussões e ações a favor e contra a referida modalidade de ensino. Os dados apresentados sobre a proliferação do EAD em cursos de graduação a distância trazem outras questões preocupantes. O Serviço Social, como profissão, está inserido na divisão sócio-técnica do trabalho, assim sendo o exercício profissional ocorre em vários espaços sócio-ocupacionais que requerem a apreensão da realidade e a constante reflexão sobre fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que influenciam as condições materiais de vida de seus usuários.

Desta forma, o exercício profissional está imerso em uma realidade que expressa o sofrimento de indivíduos socialmente discriminados, expropriados das condições necessárias para terem uma vida digna. São sujeitos que fazem parte de uma sociedade, que mantém como regra, as desigualdades e, conseqüentemente, expressões da questão social. Por ser um profissional, que a partir de uma perspectiva de totalidade, trabalha junto a várias particularidades e às singularidades

que envolvem saúde, doença, bem estar dos usuários, se entende que sua intervenção ocorre num campo específico da vida privada dos sujeitos, a qual requer a compreensão desta realidade pautada numa perspectiva crítica. Com isso, se exige uma apropriação das dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas que fundamentem as ações técnico-operativas a fim de se ter uma atuação profissional competente e comprometida com as demandas postas.

A partir destas considerações torna-se necessário problematizar a apropriação destes aspectos pelos estudantes de Serviço Social, aspectos estes que permitem que o processo de formação profissional contribua de maneira substancial para uma apreensão crítica das demandas postas cotidianamente. Ao contrário do que muitos defendem, o EAD não garante a apropriação destes aspectos por não trazer, para os sujeitos coletivos do Serviço Social, salvo melhor juízo, a preocupação sobre concretização da qualidade dos serviços prestados aos usuários e do compromisso ético-político com as demandas colocadas pela realidade.

Para se problematizar os cursos de graduação no Serviço Social via modalidade a distância, o processo investigativo trouxe como universo de observação a formação em nível de graduação em Serviço Social via EAD no Estado de Santa Catarina, tendo como mediador da pesquisa o Conselho Regional de Serviço Social do referido Estado o qual forneceu documentos resultantes do seu processo de atuação como disciplinador do exercício profissional. Os dados levantados a partir deste foco evidenciaram irregularidades pedagógicas e técnico-administrativas que expressam um retrocesso para o projeto ético-

político profissional do Serviço Social, tendo em vista que traz implicações aos princípios e valores ético-políticos, à matriz teórico-metodológica, aos princípios político-pedagógicos, aos marcos jurídico-políticos e às ações político-organizativas da profissão. Assim, se tem uma lógica que reduz a formação profissional, em nível de graduação, à mera instrumentalização do exercício profissional. A visão reducionista de profissão poderá implicar em ações descontextualizadas do momento atual, reiterando práticas tradicionais expressas na individualização dos “problemas sociais”, numa ação educativa que tende a socializar os indivíduos aos moldes e valores neoliberais.

Cabe salientar, que tais práticas poderão ser facilmente incorporadas, tendo em vista que fizeram parte da história do Serviço Social e, de certo modo, ainda fazem, uma vez que o corpo profissional não é homogêneo. Além disso, por se entender que a categoria é heterogênea existe um corpo profissional que dá sustentação às propostas de EAD. A partir desta percepção, outros desafios se apresentam à profissão, ou seja, a necessidade de ações estratégicas que continuem a garantir a hegemonia de seu projeto profissional, num contexto desfavorável.

Este contexto adverso traz como medida das coisas a propriedade privada em que cabe aos empresários do ensino gerirem suas empresas conforme a lógica racional do custo-benefício. Assim, procuram adequar a formação profissional aos objetivos mercantis. Objetivando garantir baixos custos na oferta de vagas não investem na contratação de docentes, na qualificação destes, em estrutura técnica-administrativa adequada. As irregularidades evidenciadas na UNITINS,

amplamente divulgadas pela mídia, representam muito bem o campo nebuloso que envolve o EAD. Desta forma, existe um inadequado número de professores para a quantidade de estudantes que preenchem as vagas no EAD, uma vez que os recursos educacionais são resumidos a uma rede virtual que empacota materiais os quais reduzem a formação a uma apropriação tecnicista.

Além disso, se coloca em cheque aspectos imprescindíveis para se ter um ensino de qualidade, caracterizados pela presença em sala de aula, os debates suscitados neste espaço, apresentação de seminários/trabalhos em conjunto com outros colegas, participação em núcleos de pesquisa e extensão, participação nos espaços político-deliberativos, entre outros, os quais envolvem o ensino defendido por tanto tempo, mas que se torna alvo de críticas. Desta forma, a relação professor X estudante já não ocupa o mote do planejamento dos cursos, a vivência acadêmica que garante práticas democráticas como, participação em colegiados e outros espaços de debates e deliberações políticas - os quais enriquecem o processo formativo e constroem uma força política coletiva - já não são enaltecidos como instrumentos relevantes para a formação crítica do sujeito.

Com base nesta compreensão, se entende que o EAD esvazia a formação profissional de seu conteúdo ético-político e teórico-metodológico. Destarte, relações que antes eram normais no campo educacional como os trabalhos científicos que permitem atitudes investigativas, os projetos de extensão engajados com demandas da sociedade, tornam-se estranhas ao campo virtual de ensino. Assim, o que era reconhecido como ideal passa a ser considerado arcaico. A

denominada “sociedade do conhecimento” traz em seu cerne a moldagem da universidade às novas demandas do capital, questionando e redefinindo profundamente seus princípios, objetivos e razão de ser. Neste sentido, segundo Chauí (2001), a função da universidade como instituição social, a qual tem a sociedade como seu princípio e referência normativa, inserida na divisão social e política, buscando responder as contradições postas, perde seu sentido de ser, uma que vez que torna-se uma organização social que “pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder as contradições, e sim, vencer a competição com seus supostos iguais.” (CHAUÍ, 2001, p. 188).

Neste sentido, a democratização tão enaltecida, que legitima o EAD, também é questionável, visto que acentua as desigualdades entre classes quando oferta um ensino que reitera a lógica excludente, contribuindo para uma política educacional voltada para a subserviência aos interesses do mercado e da sociedade capitalista. Colocam-se como mote os processos de democratização do ensino superior; porém, as empresas de EAD estão localizadas em regiões estratégicas para os empresários do ensino. Desta forma, a referida modalidade de ensino não garante uma ampla democratização, que em seu sentido amplo, envolve um ensino público, laico, gratuito e de qualidade, pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Cabe salientar, que a implementação do EAD não ocorreu da mesma forma em algumas profissões da área da saúde e no direito. Nestas áreas foi possível limitar a expansão dos referidos cursos na medida em que foi possível condicionar a sua abertura à aprovação dos

respectivos conselhos profissionais. Esta limitação foi possível, pois, conforme o decreto nº 5773/2007, art. 28 §2

a criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.

Tal colocação traz um elemento para se pensar na atuação das entidades do Serviço Social em direção ao aprofundamento de debates sobre o significado do exercício profissional na vida dos trabalhadores. Com isso, torna-se importante dimensionar o objeto de sua intervenção contextualizando dentro de uma ampla atuação que envolve ações interdisciplinares/multiprofissionais. Estes aspectos trazem a necessidade da profissão fomentar debates os quais intensifiquem a perspectiva de totalidade se articulando politicamente a outras profissões. Cabe ao Serviço Social aprofundar estas discussões a fim de se formular, junto aos órgãos governamentais, a anuência do CFESS para abertura dos cursos EAD.

Aprende-se que as TIC não podem ser reduzidas ao EAD, ao contrário, estas devem ser entendidas como instrumento potencial para se usar os recursos criados pela sociedade atual a favor das lutas dos trabalhadores e contra a desqualificação da formação. Neste sentido, as TICs podem ser utilizadas na complementação da formação profissional, devendo ser apropriadas de forma planejada objetivando permitir o

aprofundamento teórico e a qualificação profissional. Tal aspecto envolve uma apropriação racional dos recursos computacionais sob a direção das entidades da categoria que possam garantir formação e qualificação pautada nos preceitos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Existe a necessidade de aproximar os estudantes e professores de EAD ao projeto profissional, visto que estes também compreendem a categoria. Será no terreno das disputas por projetos profissionais distintos que se poderá trazer parte destes sujeitos a construir o projeto profissional defendido pelas entidades representativas da profissão. Além disso, torna-se imprescindível a articulação dos CRESS com a universidade na realização conjunta de cursos de supervisores, os quais problematizem a qualidade do estágio e principalmente o EAD. Esta proposta justifica sua relevância, uma vez que os supervisores são aliados importantes na medida que, conscientes, denunciam irregularidades aos CRESS assim como são responsáveis pela formação de novos assistentes sociais.

Cabe ressaltar, a importância da articulação e organização das entidades representativas da categoria, que dão vida às ações profissionais, visto que são elas que atuam no processo de fiscalização in loco e, por isso, tem a sua disposição os dados da realidade concreta sobre o EAD. Neste sentido, a articulação do CRESS/SC, junto ao plano geral de lutas do CFESS, revelou-se ser imprescindível para fomentar ações a favor da formação profissional de qualidade. Com isso, se ressalta a relevância dos Conselhos darem subsídios ao CFESS, por meio de documentos, que apontem a realidade concreta da referida modalidade de ensino, objetivando potencializar estratégias de ações

conjuntas. Dentro da necessidade de socialização de informações sobre o EAD, que é um fenômeno novo, sugere-se o desenvolvimento de outros estudos que contribuam com o arcabouço teórico do Serviço Social. Tendo em vista a impossibilidade, neste estudo, de abranger como universo de observação a região Sul, sugere-se que outros estudos abordem as implicações da formação em nível de graduação para o projeto ético-político do Serviço Social na referida região.

Por fim, cabe reforçar, que num complexo movimento contraditório, torna-se imprescindível a continuidade de ações político-pedagógicas, político-jurídicas e técnicas administrativas que apontem para estratégias as quais consolidem a direção social dada à profissão. No entanto, estas ações devem superar a visão ingênua de que a transformação real das condições que favorecem o acesso pleno ao ensino de qualidade se resume ao campo formal. A esse respeito compactua-se com a reflexão de Mészáros (2007, p. 214), que reforça:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como 'a nossa própria vida', a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, mas também na sociedade como um todo.

Sendo assim, as ações desenvolvidas pela profissão devem ser

realizadas numa perspectiva que parta da particularidade profissional para o campo mais amplo da luta de classes. Envolve pensar em um projeto profissional vinculado à construção de uma nova ordem societária. Neste sentido, conforme autor, as mudanças não podem ser apenas formais, elas têm que ser essenciais, ou seja; esta luta não deve se resumir ao campo específico das instituições de ensino, ela deve envolver ações direcionadas a contribuírem no questionamento da sociedade e na construção de um horizonte que permita a apropriação de direitos sociais pelos trabalhadores numa perspectiva emancipatória.

Tendo em vista que são os sujeitos sociais que constroem sua história, embora em condições determinadas, cabe à profissão junto ao movimento geral da luta dos trabalhadores contribuir para a construção de um projeto de educação, que não se resuma apenas ao espaço formal, mas faça parte da própria vida dos homens no campo sócio-histórico. Assim, o movimento real aponta alternativas para que a categoria, vinculada ao processo mais geral das lutas sociais, desenvolva uma práxis política consciente de sua inserção na sociedade e das condições e possibilidades levantadas na realidade pelos sujeitos históricos.

6 REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais Para o Cursos de Serviço Social.** (Com base no Currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:

<http://www.abepss.org.br> Acesso em: 11 de maio de 2008 às 18h.

ABMES. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação superior. In: **Revista Estudos**, nº25, 2009. Disponível em:

<http://www.abmes.org.br/publicacoes/estudos/25/diretrizes.htm>

Acesso em: 05 de abril de 2009 às 15 h.

ANDES. PDE – O plano de desestruturação da educação superior.

Cadernos ANDES. [Produzido pela Coordenação do Grupo de Trabalho de Política Educacional e pela Assessoria de Comunicação do ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.] Brasília, outubro de 2007.

_____. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES.** Brasília, nº 25, 2007.

_____. **Análise do Projeto de Lei nº 7200/2006:** a educação superior em perigo! 2009. Disponível em: www.andes.org.br Acesso em: 5 de dezembro de 2009 às 23 h.

_____. Proposta do ANDES – SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES.** 2º ed. Florianópolis: STARPRINT, 2003.

_____. **As fundações privadas ditas de apoio e a universidade pública.** 2006. Disponível em: www.andes.org.br Acesso em: 20 de março de 2010 às 21 h.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento social:** intencionalidade e instrumentalização. 2º ed. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2000.

_____. A relação teoria/método: base do diálogo profissional com a realidade. In: BAPTISTA, Myrian Veras; Battini, Odária. (Org.) **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Veras, 2009, p. 29-52.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Ano XXV, nº 79, setembro de 2004. p. 27-42.

_____. **Fundamentos éticos do Serviço Social**. 2009. [Artigo voltado para Curso de Serviço Social e Ética promovido pelo CRESS/SC]. mimeografado.

BATTINI, Odária. Atitude investigativa e prática profissional. In: BAPTISTA, Myrian Veras; Battini, Odária. (Org.) **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Veras, 2009, p. 53-77.

BEHRING, Elaine Rossetti. **As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital**. 2009. [Artigo voltado para Curso de Serviço Social e Ética promovido pelo CRESS/SC] mimeografado.

_____. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. A crise da universidade, o desafio digital e a democratização do ensino. In: RAMPINELLI, Waldir José; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (organizadores). **Universidade: a democracia ameaçada**. 2º ed. São Paulo: Xamã, 2005, p. 131-143.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3º ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BOLONHA. **Declaração de Bolonha**. [Assinada em 19 de junho de 1999], 1999. Disponível em: www.ispa.pt/RN/rdonlyres/7AECEBFAD.../DeclaracaodeBolonha

[a.pdf](#) Acesso em: 5 de dezembro de 2009 às 15h.

BOSCHETTI, Ivanete. **A ofensiva de desregulamentação no capitalismo contemporâneo**: tendências destrutivas das reformas neoliberais no Serviço Social. Palestra proferida na Conferência realizada no Encontro Nacional CFESS/CRESS, em 02 de setembro de 2007, em Natal/RN. (mimeografado).

_____. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. In: **Revista Temporalis**, ano 4, nº 8, Porto Alegre, 2004, p.19-30.

BRAGA, Léa Lúcia Cecílio. Os desafios das Diretrizes Curriculares na afirmação do projeto ético-político do Serviço Social: a proposta da oficina – perspectiva CFESS. In: **Revista Temporalis**, ano 4, nº 8, Porto Alegre, 2004, p. 15-17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 22/99 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Ed. Atual em 1999. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

_____. **Lei nº 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 29 de dezembro de 2009 às 3 h.

_____. **Lei nº 8.958**, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 24 de abril de 2010 às 10h.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº

10.891, de 9 de julho de 2004; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 5 de agosto de 2009 às 12h.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 5 de novembro de 2009 às 24h.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 5 de junho de 2009 às 11h.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 5 de junho de 2009 às 24h.

_____. **Projeto de Lei nº 122/99**. Pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou que tenham vida acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de ensino a distância ou semi-presencial e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 15 de janeiro de 2010 às 15h.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

www.planalto.gov.br Acesso em: 24 de fevereiro de 2009 às 23 h.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 7 de junho de 2009 às 15 h.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 12 de Dezembro de 2009 às 1h.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera
o
dispositivos dos Decretos n^o 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

o
Altera dispositivos dos Decretos n^o 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de novembro de 2009 às 15h 30 min.

_____. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Diretrizes Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 11 de abril de 2009 às 22 h.

_____. **Parecer nº 299**, de 7 de outubro de 2009. CNE/CES. Recurso contra decisões do Secretário de Educação a Distância que determinaram medidas cautelares relativas à oferta de cursos superiores

na modalidade à distância pela Universidade do Tocantins e o descredenciamento da instituição para esta modalidade. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em: 01 de janeiro de 2010 às 23 h.

_____. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Disponível em: http://www.ead.unifei.edu.br/Legislacao/files/06_portaria-n-2253.pdf Acesso em: 11 de abril de 2010 às 11 h e 30 min.

_____. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Disponível em: <http://www.ruped.com.br/mod/resource/view.php?id=1784> Acesso em: 20 de abril de 2010 às 11 h.

_____. **Portaria Normativa nº 2**, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de janeiro de 2010 às 01 h 30 min.

_____. **Portaria nº 44**, de 18 de agosto de 2009. Trata do descredenciamento da UNITINS para oferta de cursos a distância. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 14 de janeiro de 2010 às 24 h.

_____. **Portaria nº 33**, de 21 de julho de 2009. Instaura processo administrativo para aplicação de penalidades na Universidade do Tocantins. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/portaria Acesso em: 09 de janeiro de 2010 às 13 h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Assessora. **Portaria MEC nº 335**, de 6 de fevereiro de 2002. (Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância). 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ead.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2009 às 14 h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referências de qualidade para educação superior a distância.**

Brasília, agosto de 2007. Disponível em:

www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf Acesso em: 1 de fevereiro de 2010 às 19 h e 15 min.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. Indicações para uma agenda de debates sobre o ensino da prática a partir do novo currículo. In: **Revista Temporalis**, v. 1, nº2, Brasília: ABEPSS, 2000. p. 121-132.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho: Braga, Portugal, vol.13, nº 2, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. [Tradução de Silvana Finzi Foá]. São Paulo: Xamã, 1996.

CFESS. **Portaria nº25**, de 28 de agosto de 2009. Ementa: Determina a sustação da análise e decisão sobre os pedidos de inscrição profissional, apresentados ou protocolizados perante os CRESS, de alunos formados pela Universidade de Tocantins/UNITINS do Curso de Bacharelado em Serviço Social. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso em: 05 de janeiro de 2010 às 03 h.

_____. **Resolução nº533**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso em :29 de dezembro de 2009 às 23 h.

_____. **Resolução nº 493**, de 21 de agosto de 2006. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso em: 5 de novembro de 2009 às 23 h e 38 min.

_____. **Resolução nº 273**, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso em: 10 de outubro de 2009 às 24 h e 38 min.

_____. **Resolução nº 512**, de 29 de setembro de 2007. Reformula as normas gerais para o exercício da fiscalização profissional e atualiza a Política Nacional de Fiscalização. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso em: 29 de dezembro de 2009 às 3 h.

_____. **CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO publicam carta sobre graduação a distância**. 2009. Disponível em: www.cfess.org.br/noticias_res.php?id=305 Acesso em: 29 de janeiro de 2010 às 17 h e 35 min.

_____. **Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior**. Abril de 2009. Mimeografado

CFESS/CRESS. Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil. [Aprovada na Plenária Final do 38º Encontro Nacional CFESS/CRESS, realizado de 06 a 09 de setembro de 2009 em Campo Grande - MS] 2009. Mimeografado

_____. **Relatório Final do 38º Encontro Nacional CFESS/CRESS**. [Realizado do dia 06 a 09 de setembro de 2009 em Campo Grande – MS] Mimeografado.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. [1998: Paris, França] **Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

COSTA, Lúcia Cortes da. **Os impasses do Estado Capitalista: uma análise sobre a Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Ensino superior a distância no Brasil:**

políticas públicas e estratégias de gestão. 2006 Disponível em: <http://www.cibersociedad.net/congres2006> Acesso em: 10 de fevereiro de 2010 às 17h.

CRESS/SC. Dossiê acerca da situação do ensino a distância: graduação de Serviço Social em Santa Catarina e da abordagem do tema pelo CRESS 12º região. 2009. Mimeografado [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

_____. **Ações do CRESS frente ao ensino de graduação a distância.** PPT apresentado no Seminário Regional das COFIs realizado em Curitiba nos dias 15 e 16 de julho de 2009.

_____. **Monitoramento da expansão do ensino a distância no Estado de Santa Catarina.** 2009. Mimeografado. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

_____. **Ofício CRESS/SC nº 2088/2008.** [Direcionado ao Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação]. 2008. Mimeografado. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

CRESS/SP. Categoria deve ser submetida ao exame de proficiência? CRES-SP, 2009. Disponível em: http://www.cress-sp.org.br/index.asp?fuseaction=jornal_mch&id=268&id_jornal=58 Acesso em: 4 de janeiro de 2010 às 24 h.

FALEIROS, Vicente de Paula. Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares? In: **Revista Temporalis**, v. 1, nº2, Brasília: ABEPSS, 2000. p. 163-182.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 71-90.

GÓMEZ, José María. Globalização da política. Mitos, realidades e dilemas. **Revista Praia Vermelha: estudos de política e teoria social**. Rio de Janeiro: UFRJ-DP&A, v. 1 n. 1, 1997, p. 7-43.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São PAULO: Avercamp, 2005.

GUERRA, Yolanda. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas. In: BAPTISTA, Myrian Veras; Battini, Odária. (Org.) **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Veras, 2009, p. 79-106.

HANDFAS, Anita. O debate teórico no interior da crítica à teoria do capital humano. In: HANDFAS, Anita. **Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006, p. 113-119.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 23º ed. São Paulo, Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2008.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Serviço Social na cena contemporânea.** [Artigo voltado para Curso de Serviço Social e Ética promovido pelo CRESS/SC]. mimeografado.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2007.

JESUS, Cristiane da Silva de. **O Serviço Social e as ações sócio-educativas com famílias:** um estudo sobre as publicações dos assistente sociais. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC/DSS, 2005, p. 60-72.

LEHER, Roberto. Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas anti-neoliberais. **Revista Margem Esquerda:** ensaios marxistas. São Paulo: Boitempo, nº3, 2004, p. 77-89.

LENIN, V. I. [1916]. **O imperialismo, etapa superior do capitalismo.** Santiago de Compostela, 2003. Disponível em: www.primeiralinha.org/textosmarxistas/imperialismogz1.htm
> Acesso em: 11 de nov. de 2009 às 15h 30 min.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; MACIEL, Ana Lúcia Suarez. Ensino a distância na Formação em Serviço Social: questões para o debate. **In:** XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2008. São Luiz/Maranhão.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André. Pressupostos, princípios e estratégias. **In:** NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LIMA, Kátia. **Estratégias de mercantilização da educação brasileira:** uma reforma da educação superior do governo Lula, OMC e ALCA. *Revista Plural.* [Publicação da Associação dos Professores da

Universidade Federal de Santa Catarina. Seção Sindical do ANDES] APUFSC, nº 14, ano 11, junho de 2005.

_____. Reforma da Educação Superior e Educação a Distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? In: **Cadernos Especiais**. Caderno Especial nº 33. Edição: 08 de maio a 05 e junho de 2006.

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

_____. **Contra-reforma da educação nas universidades federais**: o REUNI na UFF. 2007. Disponível em: www.aduff.org.br/especiais/.../20090917_contra-reforma.pdf
Acesso em: 7 de abril de 2010 às 18 h e 30 min.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, S.P. Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 1-38.

LOURTIE, Pedro. **A Declaração de Bolonha**. 1999. Disponível em: www.cpihts.com Acesso em: 1 de dezembro de 2009 às 23 h.

MANDEL, Ernest. A expansão do setor de serviços, a “sociedade de consumo” e a realização da mais-valia. In: MANDEL, Ernest. **O capitalismo Tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos; Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 265-285.

_____. A ideologia na fase do capitalismo tardio. In: MANDEL, Ernest. **O capitalismo Tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos; Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 351-366.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. [Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal]. Porto Alegre: L & PM, 2007.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** [Tradução de Rubens Eduardo Frias]. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A Ideologia Alemã.** [Tradução Marcelo Backes]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005, p. 69-82.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005, p. 175-192.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** [Tradução Isa Tavares] São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007, p.195-223.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Inquérito Civil nº 1.29.004.0005.509/2009-95.** Objeto: Apurar possíveis irregularidades na conduta dos Órgãos de Classe representativos dos profissionais da área de Serviço Social em dificultar a prestação de estágio por estudantes de cursos de ensino a distância. 2009. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo.** 3º ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **Democracia e transição socialista:** escritos de teoria e

política. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

_____. Ética e crise dos projetos de transformação social. In: BONETTI, Dilséa Adeodata; et al. **Serviço Social e Ética**: convite a uma nova práxis. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social. In: **Módulo de Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. [traduzido por Anderson R. Félix] São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, Edson Marques; MESSIAS, Noeci Carvalho. **Observações sobre a 'Nota Pública da ABEPSS' sobre o descredenciamento da UNITINS**. Palmas/TO, 26 de agosto de 2009. Disponível em: [.blogs.universia.com.br](http://blogs.universia.com.br) Acesso em: 19 de janeiro de 2010 às 24h.

PARIS. **Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação. [Realizada em 9 de outubro de 1998 em Paris], 1998.

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

_____. Educação Superior e Serviço Social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. Cortez/São Paulo, Ano XXIX, nº 96, nov., 2008, p.151-173.

_____. **A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de**

contra-reforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. 2009 [Parte do presente artigo encontra-se reproduzido na Revista Sociedade em Debate, da Universidade Católica de Pelotas] Trabalho Não Publicado.

_____. Mercantilização do Ensino Superior e formação Profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? In: **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Ano 3, nº 6, abril de 2007. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br> Acesso em: 2 de outubro de 2008 às 22h.

PETRAS, James. **Imperialismo e luta de classes no mundo contemporâneo**. [Tradução de Eleonora Frenkel Barreto]. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PONCE, Aníbal. A nova educação. In: **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1996, p.163-196.

PORTAL DA ADMINISTRAÇÃO. **Legislação precisa ser modernizada para que e-learning avance no país**. 2009 Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias> Acesso em: 20 de janeiro de 2010 às 15 h.

ROCHA, João Augusto de Lima; FILHO, Naomar de Almeida. **Anísio Teixeira e a Universidade Nova**. 2010. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/WebHome> Acesso em: 21 de março de 2010 às 22 h.

SALLES, Camila Robaina; et al. Educação a distância e Serviço Social: impactos na formação profissional. In: XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2008. São Luiz/Maranhão.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. Uma breve análise didática dos

métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia. In: **Revista Cesumar** [Ciências Humanas e Sociais Aplicadas]. Jan./jun. v.13, nº1, 2008, p. 25-35.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Teoria do Capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação.** FIOCRUCRUZ (ESJV) 2004 Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 11 de janeiro de 2009 às 15 hs.

SANTOS, Ariovaldo. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (orgs.). **Educação e lutas de classes.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 39-47.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, S.P. Autores Associados: Histedbr, 2005, p. 223-274.

_____. As idéias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista. In: SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 5º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SGUISSARDI, Valdermar. **O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?** Grupo de Trabalho Sobre Educação Superior em Países em Desenvolvimento, 1º de março de 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 13 de novembro de 2009 às 19 h.

SILVA, Camilla C; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.).

Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-143.

SILVA, Camilla C; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América LATINA. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-143.

SILVA, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho, vol. 13, nº 002, 2000.

TEIXEIRA, Andréa Maria de Paula. **Previdência Social no Brasil:** da revolução passiva à contra-reforma. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social.** 2009. [Artigo voltado para Curso de Serviço Social e Ética promovido pelo CRESS/SC] mimeografado.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Ensino Superior 2009:** as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Comunicado UNESCO/ 08 de julho de 2009. Disponível em: www.unesco.org.br Acesso em: 07 de novembro às 14 h.

UNITINS. **Comunicado Oficial da UNITINS.** Comunicado 019/2009. Disponível em: www.secadunitins.br Acesso em: 5 de fevereiro de 2010 às 14 h.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** [1º ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, tradução por: María Encarnación Moya]. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERGEL, Carlos. A política educacional do imperialismo para o século

XXI. **Revista Marxismo Vivo**: revista de teoria e política internacional. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, nº 19, 2008, p. 64-78.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Classes subalternas e assistência social**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O significado sócio-histórico da profissão**. 2009. [Artigo voltado para Curso de Serviço Social e Ética promovido pelo CRESS/SC] mimeografado.

KOIKE, Maria Marieta. **Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais**. 2009. [Artigo voltado para Curso de Serviço Social e Ética promovido pelo CRESS/SC] mimeografado.

6.1 REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABEPSS. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. [Aprovado em 5 de dezembro de 2008]. São Luís/MA, 2008. Disponível em: www.abepss.org.br/briefing/documentos/estatuto.pdf Acesso em: 8 de janeiro de 2010 às 19h.

_____. **Nota Pública da ABEPSS sobre o Descredenciamento da UNITINS**. 2009. Disponível em: www.cfess.gov.br Acesso em: 02 de janeiro de 2010 às 04 h.

_____. **Relatório a II Oficina Regional da ABEPSS Sul I- 2008**. Palhoça/SC, 2008. (mimeografado)

_____. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. GT Pesquisa. São Luís, 2008. (mimeografado)

ANDES. **Caderno de Textos: 52º CONAD do ANDES – Sindicato**

Nacional. São Luís do Maranhão, julho de 2007. Disponível em: www.andes.org.br Acesso em: 13 de abril de 2010 às 15h.

_____. **“Universidade Nova” a face oculta da contra-reforma universitária.** 2007. Disponível em: www.andes.org.br Acesso em: 13 de março de 2010 às 18h.

BRASIL. **Decreto nº 5.205**, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 10 de abril de 2010 às 13 h.

_____. **Resolução nº 2**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 1 de janeiro de 2010 às 24 h e 40 min.

_____. **Resolução CNE/CES nº 15**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 18 de abril de 2009 às 24 h.

_____. **Parecer CNE/CES nº 1363/2001.** Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 19 de abril de 2009 às 23 h.

_____. **Projeto de Lei 7200/2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 12 de dezembro de 2009 às 24h.

BURIOLLA, M.A.F. **Supervisão em Serviço Social**: o supervisor, suas relações e seus papéis. S.P: Cortez, 1994.

CFESS. **Defesa do CFESS ao Inquérito Civil nº 1.29.004.0005509/2009-95**. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

_____. **Resposta à Diligência n.º 207/2009**. [Comissão de Legislação e Normas-Processo – PCEE 590/096. 2009. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

_____. **Ensino a distância e supervisão direta de estágio**. [CRESS-SC EM DEBATE] 2008.

_____. **CI-CRESS-2008-005**. Medidas judiciais a serem adotadas contra cursos à distância. 2008. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina].

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL. MEC/SES. **Diretrizes Curriculares**. Serviço Social. Brasília, 26 de fevereiro de 1999. Disponível em:

www.cressrj.org.br/download/arquivos/diretrizes_curriculares.doc Acesso em: 20 de agosto de 2009 às 24h 15 min.

CRUZ, D.; BARCIA, R. M. O ensino a distância e o setor produtivo: levando a universidade ao local de trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, UFSC/Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 25-35, ago., 1999.

FERNADES, Rubem César. **Privado Porém Público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1994.

MANIFESTO DAS ENTIDADES DE SERVIÇO SOCIAL. **Manifesto das entidades de Serviço Social contra cursos de graduação a distância para a formação de assistentes sociais**. 2008.

MATTOS, Taiane Alecrim. Ensino Superior e Serviço Social brasileiro: análise dos cursos de Serviço Social na modalidade de educação à distância. **In**: Seminário Latino americano de Escolas de Serviço Social,

2009, Equador.

MEC. Conselho mantém decisão do MEC para descredenciar UNITINS do serviço de ensino a distância. 2009. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 11 de janeiro de 2010 às 23h.

_____. **Perguntas e respostas – TAC UNITINS.**2009 Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 01 de janeiro de 2010 às 12 h.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Procedimento nº 1.25.005.000320/2009-31.** Promoção de arquivamento do Procedimento Administrativo instaurado na Procuradoria da República, em 03 de junho de 2009, em virtude de representação pela União Norte do Paraná de Ensino Ltda, segundo a qual as entidades de classe dos assistentes sociais (CFESS, CRESSs, ABEPSS e ENESSO) têm se posicionado contrariamente aos cursos de educação a distância, criando embaraços no desenvolvimento da atividade dos profissionais da área de Serviço Social, que admitem e coordenam alunos que estão matriculados em cursos telepresenciais. 2009. [Disponibilizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina]

NETTO, José Paulo. **Método em Marx:** da filosofia à crítica da Economia Política. [2006] DVD (1h. 17Min. 7 s). [aula 3]

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (orgs.). **Educação e lutas de classes.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 49-63.

SCHULTZ, T. **Capital Humano:** investimentos em educação e em pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

6.2 SITES CONSULTADOS

http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Ideologia_Alema

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id

www.direito2.com.br

www.mec.gov.br

www.cfess.org.br

wwweducacaoadistancia.blog.br

http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=327390

http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=327390

7 ANEXOS

ANEXO A

**CERTIFICADO Nº 308, EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA COM SERES HUMANOS (CEPSH) DA UFSC
QUE TROUXE PARECER FAVORÁVEL A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA**

ANEXO B
DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO**DECLARAÇÃO (responsável pela instituição)**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa:

___, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, /...../.....

**ASSINATURA
CARIMBO DO/A
RESPONSÁVEL**

ANEXO C
FOLHA DE ROSTO DA PESQUISA

ANEXO D
DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DOS CRES DO PR, RS E SC

ANEXO E
DECLARAÇÃO DA ORIENTADORA E ORIENTANDA

9 APÊNDICES

APÊNDICE A
DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AOS
CRESS DA REGIÃO SUL COM SOLICITAÇÃO DA
PARTICIPAÇÃO DESTES NO REFERIDO PROCESSO
INVESTIGATIVO

APÊNDICE B
ORÇAMENTO

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE D
RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA

APÊNDICE E
CORRESPONDÊNCIA AOS CRESS PR, RS E SC

APÊNDICE F
RELATO DOS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA
COLETA DOS DADOS REFRENTES À PESQUISA JUNTO AOS
CRES DO PR, RS E SC

Relato dos procedimentos utilizados para coleta dos dados referentes à pesquisa junto aos CRESS do PR, RS e SC

No mês de julho foi realizado o preenchimento dos seguintes documentos que seriam enviados ao CEPESH: Folha de Rosto decorrente de preenchimento de cadastro da pesquisa na página Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SISNEP) que foi assinado pelo CRESS SC, 2 cópias do projeto de pesquisa impresso e 2 cópias salvas em CD, orçamento detalhado da pesquisa, Formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Resumo do Projeto de Pesquisa, Declaração de ciência e parecer dos três CRESS e Declaração da orientadora e orientada.

Após o preenchimento e elaboração dos Documentos com as assinaturas necessárias se aguardou o envio pelos CRESS de PR e RS da Declaração de parecer favorável à realização da pesquisa. Ao não se obter respostas em relação ao envio destas Declarações entrou-se em contato via telefone 2 vezes com os respectivos CRESS, bem como, enviou-se e-mail a fim de acompanhar os encaminhamentos sobre a assinatura das Declarações. Após solicitações de informações sobre os encaminhamentos que as referidas instituições estavam dando em relação ao envio das Declarações, recebeu-se e-mail do CRESS PR, por parte da diretoria, informando que tinham enviado as solicitações para serem apreciadas na reunião da COFI, mas antes precisavam receber a Declaração do Comitê. Informaram também que faltavam elementos para entender as solicitações feitas. Como haviam dúvidas em relação

aos procedimentos sobre o Comitê de Ética, que precisava primeiramente do parecer das instituições para após emitir Declaração favorável à pesquisa elaborou-se junto com orientadora um Documento explicitando em detalhes os procedimentos sobre os documentos solicitados e sobre a pesquisa relacionada ao EAD na região. O referido Documento foi enviado aos CRESS do PR, RS e SC, embora esta última instituição já houvesse assinado os documentos sob sua responsabilidade. Após estes procedimentos recebeu-se, no mês de agosto, a Declaração favorável a pesquisa por parte dos CRESS do PR e RS. Após esta aprovação, deu-se início aos trâmites para coleta dos dados documentais. Porém, não obteve-se os dados dos CRESS do PR e RS, embora se tenha utilizado dos trâmites necessários para tal.

No mês de setembro, deu-se continuidade na elaboração de alguns documentos que precisaram ser reformulados, e após entregou-se no SISNEP da UFSC os documentos e materiais solicitados para apreciação da pesquisa pelo Comitê. No mesmo mês, recebeu-se o Certificado do referido Comitê favorável à pesquisa, tendo em vista que esta mostrou estar de acordo com os preceitos éticos instituídos pelo referido Comitê.

No mês de outubro, enviou-se Documento aos três CRESS a fim de informar a aprovação da pesquisa pelo SISNEP, com anexo do referido certificado e solicitação dos documentos sobre EAD nas respectivas regiões. A data estabelecida para o envio dos Documentos por parte dos Conselhos foi até o dia 9 de novembro de 2009. Neste mesmo mês, ligou-se para os três CRESS a fim de explicar a fase do próximo procedimento que requeria a coleta dos documentos solicitados

após os trâmites anteriores. Em relação ao CRESS PR, informaram que estariam organizando um evento e que ficaria difícil o contato. Por isso, pediram para que um de seus membros fosse a referência para a obtenção dos documentos. Entrou-se em contato com o responsável, indicado pelo CRESS na disponibilização dos dados, mas não obteve-se resposta. Como não se obteve resposta do e-mail enviado ao membro indicado pelo referido Conselho, ligou-se novamente para a instituição solicitando-se informações sobre os encaminhamentos para envio dos documentos, mas informaram que iriam ver quais documentos poderiam organizar, pois não tinham sistematizados todos os dados sobre EAD na região. Foram feitas mais 3 ligações ao referido Conselho com o propósito de manter contato e receber informações sobre o envio dos documentos, mas não se obteve resposta em relação ao envio.

No mês de novembro visitou-se o CRESS-SC para conversar a respeito dos documentos a serem solicitados. Foi informado que alguns documentos não podiam ser disponibilizados pois se tratavam de questões restritas, mas que poderiam disponibilizar o que já tinham sistematizado em relação ao EAD no Estado. Para tanto, a representante do CRESS-SC, que ficou responsável em acompanhar a pesquisa na referida instituição, solicitou o retorno na próxima semana, pois iria colocar o assunto na reunião da instituição a fim de delimitarem quais documentos disponibilizariam. Após reunião, marcou-se outro encontro onde foram disponibilizados os documentos sobre EAD e os procedimentos do referido CRESS frente às questões apontadas pela modalidade de ensino no Estado.

No mesmo mês fez-se mais 3 ligações para o CRESS do PR e

RS a fim de solicitar novamente encaminhamentos sobre o envio dos documentos colocando-se a disposição para qualquer dúvida e/ou imprevisto. No mês de dezembro, 2 novas ligações telefônicas foram realizadas para os CRESS PR e RS a fim de solicitar resposta. O CRESS do PR informou que estavam organizando um evento e pediram para enviar e-mail para um dos membros que se responsabilizaria em responder. Disseram também que não tinham, ao certo, quais os dados a serem enviados entendendo que seria a Declaração, que já havia sido enviada. Enviou-se e-mail para o referido membro do CRESS PR, mas não se obteve resposta. Em relação ao CRESS RS, informaram que estavam organizando os documentos para enviarem.

Ao não se receber resposta de e-mail do CRESS PR ligou-se 5 vezes , mas a ligação caiu no fax. Mesmo assim, enviou-se e-mail para a diretoria com o propósito de informar sobre a urgência no recebimento dos documentos. Neste mesmo mês ligou-se para o CRESS PR que passou a responsabilidade na disponibilização dos dados para outro membro. Conversou-se com o referido membro do CRESS e este colocou que o que se tinha sobre EAD estava sendo sistematizado em um Dossiê. Colocou-se que poderiam ser estes dados, mas como estavam sendo elaborados naquele momento marcou-se a data do dia 5 de janeiro de 2010 para retornar ligação com o objetivo de confirmar o envio do material sistematizado até esta data. Na data acordada, foi realizada uma ligação para o telefone particular do responsável, mas não se obteve sucesso na ligação. Então, nova ligação foi realizada para o CRESS PR solicitando-se informações sobre o envio dos documentos. Disseram que não tinham nenhum agente fiscal e que estes seriam os

profissionais adequados para tratar do referido assunto. Nos dias posteriores, nova ligação foi realizada para a pessoa responsável em disponibilizar os dados por parte do CRESS PR, que atendeu e pediu para enviar um e-mail explicando as solicitações para que tomassem alguma providência. No mesmo dia um e-mail foi enviado, mas não se recebeu resposta. Em relação ao CRESS RS as solicitações novamente foram realizadas no mês de janeiro, mas pediram para enviar e-mail para a diretoria a fim de solicitar os documentos novamente. Foi enviado e-mail, mas igualmente não se obteve resposta.

Após os trâmites necessários utilizados para a solicitação dos documentos referentes ao EAD, na região Sul, com insucesso nas solicitações junto aos CRESS do PR e RS, reformulou-se a problemática de pesquisa definindo como universo de observação do EAD na formação em Serviço Social o Estado de Santa Catarina já que já se tinha os documentos da referida instituição. Na segunda semana de janeiro, foi enviado e-mail com documento anexo aos CRESS PR e RS a fim de finalizar os trâmites formais que estabeleciam contato com as referidas instituições agradecendo o contato mantido até então e informando a reestruturação do universo de observação tendo em vista que não se obteve os dados dos referidos conselhos.

APÊNDICE G
CARTA DE FINALIZAÇÃO DO CONTATO PARA COLETA DE
DADOS JUNTO AOS CRESS DO PR E RS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Ao Conselho Regional de Serviço Social do Paraná

Ilma. Sra. Presidente do CRESS

A.S. Jucimeri Isolda Silveira

Durante 2009.2 mantivemos contato com esta instituição através de ligações telefônicas, e-mails afim de que contribuíssem com a Pesquisa vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) intitulada **O ensino a distância e suas implicações para o Projeto ético-político profissional do Serviço Social** e nos colocamos a disposição desde o início da pesquisa através dos trâmites formais esclarecendo seus objetivos, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa enviamos alguns e-mails com anexos de documentos que esclareciam as dúvidas dos membros responsáveis pela disponibilização dos dados solicitados.

Além disso, foi enviado e-mail, com anexo de Certificado de aprovação da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Após todos os procedimentos necessários para formalizar o contato e a disponibilização dos dados, nos meses de dezembro e janeiro, fizemos as últimas tentativas para recebermos os documentos existentes sobre EAD no referido Estado, mas não

obtivemos respostas dos e-mails solicitados por esta instituição.

Assim, após os procedimentos elencados e os últimos contatos realizados com os membros da referida instituição, dos quais não obtivemos respostas, informamos que a dissertação deverá estar concluída até o término de fevereiro, estamos reformulando a problemática de pesquisa e a análise não mais será referente a região Sul, devido a não obtenção dos dados e documentos solicitados a este CRESS.

Agradecemos a atenção e finalizamos o contato para coleta dos dados na data presente.

Atenciosamente,

Selma Graciele Gomes(mestranda)

Rosana de Carvalho Martinelli Freitas (orientadora)

Florianópolis, 31 de Janeiro de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Ao Conselho Regional de Serviço Social do Rio Grande do Sul

Ilma. Sra. Presidente do CRESS

A.S. Fátima Regina C. Saikoski

Durante 2009.2 mantivemos contato com esta instituição através de ligações telefônicas, e-mails afim de que contribuíssem com a Pesquisa vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) intitulada **O ensino a distância e suas implicações para o Projeto ético-político profissional do Serviço Social**. Na ocasião nos colocamos a disposição através dos trâmites formais esclarecendo seus objetivos, os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; enviamos alguns e-mails com anexos de documentos que esclareciam as dúvidas dos membros responsáveis pela disponibilização dos dados solicitados.

Além disso, foi enviado e-mail, com anexo de Certificado de aprovação da pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Após todos os procedimentos necessários para formalizar o contato e a disponibilização dos dados, nos meses de dezembro e janeiro, fizemos as últimas tentativas para recebermos os documentos existentes sobre EAD no referido Estado, mas não

obtivemos respostas dos e-mails solicitados por esta instituição.

Assim, após os procedimentos elencados e os últimos contatos realizados com os membros da referida instituição, dos quais não obtivemos respostas, informamos que devido a dissertação ter que estar concluída até o término de fevereiro, estamos reformulando a problemática de pesquisa e a análise não mais será referente a região Sul, devido a não obtenção dos dados e documentos solicitados a este CRESS.

Agradecemos a atenção e finalizamos o contato para coleta dos dados na data presente.

Atenciosamente,

Selma Graciele Gomes(mestranda)

Rosana de Carvalho Martinelli Freitas (orientadora)

Florianópolis, 31 de Janeiro de 2010.