

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN  
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL-FASSO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL-DESSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS SOCIAIS-  
PPGSS

**CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO NA MODALIDADE DE ENSINO À  
DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE  
DE MOSSORÓ/RN**

Luiz Júnio de Santiago Almeida

Mossoró/RN

2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN  
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL-FASSO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL-DESSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS SOCIAIS-  
PPGSS

**CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO NA MODALIDADE DE ENSINO À  
DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE  
DE MOSSORÓ/RN**

Luiz Júnio de Santiago Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais da Faculdade de Serviço Social (FASSO) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Serviço Social

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sâmia Rodrigues Ramos

Mossoró/RN

2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN  
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL-FASSO  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL-DESSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E DIREITOS SOCIAIS-  
PPGSS

**CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO NA MODALIDADE DE ENSINO À  
DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE  
DE MOSSORÓ/RN**

Luiz Júnio de Santiago Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais da Faculdade de Serviço Social (FASSO) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em Serviço Social  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sâmya Rodrigues Ramos

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sâmya Rodrigues Ramos - (FASSO/UERN)  
ORIENTADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iana Vasconcelos Moreira Rosado- (FASSO/UERN)  
EXAMINADORA INTERNA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erlênia Sobral do Vale- (UECE/CFESS)  
EXAMINADORA EXTERNA

Mossoró/RN

2016

**Aos meus pais, irmãos e familiares e para quem virá.**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar à Deus, pelo dom da vida, por tornar possível esse sonho, por estar comigo nos momentos de fraqueza e de alegria e por me dá energias quando já me encontrava fadigado e esgotado.

À minha família pais Luiz e Elizomar, e irmãos Bruno Santiago e Luiz Henrique, por me acolherem tão bem e entenderem minhas ausências e falhas, sem vocês não sou nada.

As companheiras da FASSO/UERN, por me ensinarem a acreditar que um mundo novo é possível.

Aos meus discentes pelas experiências que compartilhamos todos esses anos e que contribuem para a minha experiência profissional.

Aos que não estão presentes, Vô Vicente, Mainha Francisca Menezes e Madrinha Maria de Nazaré, por me ensinarem o quão bom é viver.

À Sâmya Rodrigues Ramos que foi bem mais do que uma orientadora, se não fosse você esse trabalho não teria saído obrigado por acreditar em mim, e continue sendo essa profissional que extrapola o ambiente acadêmico.

Aos membros da banca Erlênia e Lana, por se disporem a contribuir nesse processo desde a qualificação até a sua conclusão.

E a quem está por vir na esperança de quem dias melhores existam.

## RESUMO

No atual contexto o Ensino à Distância (EAD), se apresenta como uma estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior no Brasil. Suas nuances visam o ganho de lucro e a precarização das diversas formações profissionais. No contexto do Serviço Social essa modalidade de ensino vem ganhando força e ampliação nos últimos dez anos, como parte do movimento mais geral de reorientação das políticas educacionais em desenvolvimento, nacional e internacionalmente. A despeito de sua recente implantação, estes cursos vêm configurando uma nova dinâmica no interior da profissão, especialmente em razão da lógica e dos interesses que estão subjacentes à sua formulação e disseminação. Nesse contexto se faz necessário a realização de pesquisas que desnudem essa realidade e apresentem estratégias de combate a essa modalidade de ensino. Dessa maneira esse trabalho traz como tema em quais condições de ensino e trabalho se estrutura a modalidade de ensino à distância na graduação em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN. Tendo como objetivos analisar em quais condições os discentes vivenciam o ensino nessa formação profissional e os tutores realizam sua prática profissional nas instituições que oferecem o curso de Serviço Social no EaD, em Mossoró. A relevância acadêmica dessa pesquisa se apresenta no sentido de se discutir cada vez mais, na área do Serviço Social, sobre a modalidade de ensino à distância, temática recente e que apresenta vários questionamentos para as diversas áreas que trabalham com o ensino. Essa pesquisa visa então fortalecer o debate na formação profissional em Serviço Social. A relevância social se faz no sentido de contribuir para o aprimoramento e discussão dessa modalidade de ensino, buscando investigar como a mesma se materializa e fortalecendo a crítica das entidades representativas do Serviço Social. A pesquisa foi realizada utilizando o referencial materialista histórico dialético. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na bibliográfica nos referenciamos nos diversos autores que discutem as categorias trabalhadas, Frigotto (1984, 2011), Iamamoto (2011) Leher (2013) Pereira (2007, 2013), dentre outros que foram citados no decorrer do trabalho. Recorremos também aos documentos que discutem sobre o EaD lançados pelas entidades representativas da categoria, principalmente os 02 volumes lançados pelo CFESS que discutem sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. Realizamos nossa pesquisa de campo nas cinco instituições que oferecem o curso de graduação em Serviço Social na modalidade à distância, que são: a Universidade Potiguar (UNP), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Tiradentes (UNIT), Universidade Anhanguera (UNIDERP) e a Universidade do norte do Paraná (UNOPAR). O tipo de amostragem que foi utilizada em nossa pesquisa com os discentes é a por tipicidade ou intencional. Já com os tutores não houve essa necessidade de realizar amostragem, já que entrevistamos todos. Concluímos que nas condições analisadas o EaD se constitui numa estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior, ameaçando e comprometendo a qualidade da formação profissional em Serviço Social, tanto em suas condições de ensino como de trabalho que se constitui de forma alienante não permitindo a materialização de seu projeto ético-político profissional.

Palavras-chave. Ensino à Distância. Condições de Ensino. Condições de Trabalho

## ABSTRACT

In the present context the Distance Learning (ODL), presents itself as a massification strategy and commodification of higher education in Brazil. Its nuances aim to gain profit and the precariousness of diverse professional backgrounds. In the context of Social Work this type of education has been gaining strength and expansion in the last ten years as part of the more general movement of reorientation of educational policies in development, nationally and internationally. Despite its recent deployment, these courses have been setting up a new dynamic within the profession, especially given the logic and the interests that are involved in their formulation and dissemination. In this context it is to conduct research that is necessary this reality and present strategies to combat this type of education. Thus this work brings the theme in which teaching and working conditions is structured teaching distance mode in undergraduate social work in the city of Mossoro / RN. With the objective to analyze under what conditions the students experience teaching this training and tutors conduct their professional practice in the institutions that offer the course of Social Work in Distance Education in Mossoro. The academic relevance of this research is presented in order to discuss more and more in the area of Social Services, about the type of education at a distance, and recent theme that has many questions for the various areas that work with teaching. This research aims to then strengthen the debate on vocational training in social work. The social relevance is made to contribute to the improvement and discussion of this type of education, seeking to investigate the same materializes and strengthening critical of the representative bodies of the Social Service. The survey was conducted using the historical materialist dialectic reference. We used the bibliographical research, documentary and field. In literature we reference in the various authors who discuss the categories worked, Frigotto (1984, 2011), Iamamoto (2011) Leher (2013) Pereira (2007, 2013), among others that were mentioned in the course of work. Also appealed to documents that discuss the distance education launched by organizations representing the category, especially the 02 volumes released by CFESS discussing about the incompatibility between graduation distance and Social Services. We conduct our field research in five institutions that offer undergraduate degree in Social Work in distance mode, which are: Potiguar University (UNP), Universidade Paulista (UNIP), Tiradentes University (UNIT), Anhanguera University (UNIDERP) and north of the University of Paraná (UNOPAR). The type of sample that was used in our research with the students is for typicality or intentional. Now the tutors there was no such need for sampling, as all interviewed. We conclude that the conditions analyzed the distance education constitutes a massification strategy and higher education marketization, threatening and compromising the quality of vocational training in social work, many in their teaching conditions as work that is alienating manner not allowing the materialization their professional ethical-political project.

Key words. Distance learning. Teaching conditions. Work conditions

## LISTA DE SIGLAS

ABESS- Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social  
ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social  
CFESS- Conselho Federal de Serviço Social  
CRESS- Conselho Regional de Serviço Social  
EaD- Ensino à Distância  
ENESSO- Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social  
FASSO- Faculdade de Serviço Social  
FIES- Fundo de Financiamento Estudantil  
IFRN- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC- Ministério da Educação  
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROUNI- Programa Universidade para Todos  
REUNI- Reforma Universitária  
UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
UFERSA- Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
UNIDERP- Universidade Anhanguera  
UNIT- Universidade Tiradentes  
UNOPAR- Universidade do Norte do Paraná  
UNIP- Universidade Paulista  
UNP- Universidade Potiguar



## Lista de Quadros

Quadro 01: Mapeamento dos discentes da pesquisa de campo

Quadro 02: Carga horária e duração dos cursos na modalidade EaD em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN

Quadro 03: Plataforma e metodologia de ensino

Quadro 04: Carga horária total da disciplina de estágio

Quadro 05: Valor da mensalidade

Quadro 06: Materiais didáticos utilizados durante o curso.

Quadro 07: Horas de acesso semanais à plataforma de ensino.

Quadro 08: Rendimentos, vínculo empregatício, forma de inserção e direitos trabalhistas

Quadro 09: Estrutura física e material

## Lista de Gráficos

Gráfico 01: Condições de ensino ofertadas pela instituição

Gráfico 02: Horas de acesso a plataforma de ensino do curso

Gráfico 03: Avaliação sobre o que foi proposto para o curso pela instituição e o que foi realizado

Gráfico 04: Avaliação didático pedagógica sobre os encontros presenciais

Gráfico 05: Avaliação didático-pedagógica do processo de estágio supervisionado obrigatório

## SUMÁRIO

01- INTRODUÇÃO	10
2- EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: AS PECULIARIDADES NO BRASIL.	
2.1-Educação e Sociedade.	16
2.2-Educação emancipatória no capitalismo: uma equação possível?	20
2.3-Educação no Brasil: caminhos e desafios.	30
3- ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS	
3.1- A universidade no Brasil: desafios para a sua materialização em nosso país	38
3.2- Ensino superior brasileiro no contexto de mundialização do capital.	45
3.3-A modalidade de ensino à distância como estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior.	51
4-CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO DA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA EM MOSSORÓ/RN.	
4.1- Ensino de graduação à distância em Serviço Social no Brasil	59
4.2- Condições de ensino e trabalho nos cursos na modalidade de graduação à distância em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN	67
4.2.1- Caracterização das instituições de ensino pesquisadas	67
4.2.2- Condições de ensino vivenciadas pelos discentes do EaD em Mossoró/RN	75
4.3.3- Condições de trabalho vivenciadas pelos tutores do EaD em Mossoró/RN	87
05- CONCLUSÃO	94
Referências.	98
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SOBRE CONDIÇÕES DE ENSINO DOS DISCENTES NO EAD EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN.	102
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS TUTORES NO EAD EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN.	105

## 1- INTRODUÇÃO

A expansão do ensino à distância tem crescido consideravelmente, e sua afirmação, bem como o modo como tem se apresentado, tem gerado muitas discussões em relação a sua qualidade e os profissionais que esta coloca no mercado.

No Brasil, o ensino à distância surgiu nas primeiras décadas do século XX, porém foi incorporado enquanto componente da política educacional somente nos anos 1990, num contexto caracterizado por profundas mudanças sócio-políticas, econômicas e culturais, em nível internacional e nacional. Tais mudanças tiveram como processo de fundo a crise estrutural do capital, despontada na passagem dos anos 1960-1970, bem como as estratégias engendradas pela burguesia internacional para recuperação dos níveis de extração de lucro e manutenção do seu projeto hegemônico, ocasionando o reordenamento da totalidade das relações sociais capitalistas nas últimas quatro décadas.

Esta modalidade de ensino ganha maior espaço, no nosso país, na mesma época em que o neoliberalismo ganha vigor determinando as diretrizes para o ensino superior. É interessante notar que a expansão do ensino à distância tem uma afinidade com esse discurso neoliberal. Dessa maneira, o ensino à distância possui características mercadológicas, gerando assim o interesse de muitas instituições em oferecer essa mercadoria, aumentando a sua demanda.

Em nosso país, esse movimento de redefinição da educação superior encontra escopo nas mudanças postas em curso pela burguesia local, a partir da década de 1990. Em contraposição ao projeto democratizante que se gestou no final dos anos 1980, o país encerra o século XX com o revigoramento das forças políticas conservadoras, nos seus diferentes segmentos, em favor da materialização do ideário neoliberal. Os últimos anos do referido século marcam, pois, o início de um longo período de contrarreformas iniciadas pelo governo Collor e dos seus sucessores, porém, radicalmente aprofundadas a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e dando seguimento nas gestões de Lula e Dilma.

O governo FHC inaugura, pois, um projeto de longo prazo, sintonizado com os interesses e demandas da burguesia internacional. A começar pela reforma do Estado brasileiro, engendrando um contundente processo de contrarreforma, atingindo duramente o campo das políticas sociais. No âmbito da educação, esse governo imprime um redirecionamento ético-político da formação escolar em seus

diversos níveis, por meio de um conjunto de medidas, aparentemente desarticuladas, tendencialmente orientadas para formação de um novo exército de reserva e de um perfil de trabalhador colaboracionista com o projeto burguês, no atual estágio da dinâmica capitalista.

Assim, a partir da metade dos anos 1990, entra em pleno vigor uma efetiva reestruturação da formação profissional que, fundamentada na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Plano Nacional da Educação brasileira (PNE), tem implicado profundas mudanças: flexibilização dos currículos, diversificação das fontes de financiamento, ampliando a tendência de mercantilização do ensino; redução do tempo de duração dos cursos, implantação de cursos aligeirados, são exemplos. No campo do ensino superior, essas mudanças se apresentam particularmente complexas, na medida em que, de um lado, se intensifica a demanda social por acesso a esse nível de ensino e, de outro, há o “encolhimento” do Estado no tocante ao financiamento da educação e, conseqüentemente, sua crescente participação na criação das condições de expansão do mercado de ensino privado no país.

Os cursos de ensino à distância surgem, pois, dentro dessa perspectiva: viabilizar a ampliação de um mercado educacional, cuja demanda por acesso ao ensino superior, além de crescente, não é incorporada, em sua maior parcela, pelas instituições públicas de ensino superior. Portanto, ainda no governo de FHC, o EaD foi apresentado como mecanismo para formação dos segmentos populacionais mais pauperizados e dos “professores leigos” do ensino fundamental, no caso destes, funcionando como mecanismo de preparação ao ingresso no referido nível de ensino (MEC, 2004).

Essas questões tem feito com que haja oposições a essa modalidade de ensino. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), bem como as entidades representativas do Serviço Social brasileiro, levantam bandeiras e se manifestam contrárias ao ensino à distância e o seu crescimento desenfreado sem qualidade e sem requisitos essenciais para um curso de nível superior. Foram realizadas campanhas nesse intuito, como a de 2010 “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”. O CFESS critica veementemente essa modalidade de ensino, afirmando ser incompatível com a graduação em Serviço Social, mas mesmo assim o número de discentes à distância vem crescendo

seguindo as propostas capitalistas e mostrando a falta de compromisso do governo em acompanhar essa expansão.

A análise do CFESS demonstrou o descompromisso das instituições de ensino com a formação profissional substantivamente de qualidade e a falta de controle e acompanhamento sistemático da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do Ministério da Educação (MEC). (CFESS, 2011, p. 2)

A defesa da qualidade da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes de luta do Serviço Social brasileiro, nesse momento histórico, e é fundamental apreender o significado dessa expansão desmesurada do ensino superior sem qualidade, em geral com fins lucrativos e à distância.

Alguns questionamentos são levantados no que se refere ao tipo de ensino, carga horária, qualidade do curso dentre outros. Em sua maioria essa modalidade de ensino é ofertada na rede privada, o que fortalece a tese de busca da lucratividade na educação superior em detrimento de uma formação profissional crítica e de qualidade atribuída ao modelo de ensino presencial.

O Serviço Social é um dos cursos no qual o aumento da modalidade de ensino à distância teve um crescimento significativo a partir de 2006, superando inclusive a modalidade de ensino presencial.

Para o maior conhecimento das nuances do ensino à distância, se faz necessário pesquisar como essa modalidade de ensino vem se materializando na formação profissional em Serviço Social. Assim buscamos analisar a relação entre ensino à distância e Serviço Social, tendo como objetivos investigar os desafios encontrados em suas condições de ensino, que são vivenciadas pelos discentes, e suas condições de trabalho, tendo como foco a atividade dos tutores nas instituições que oferecem o curso de graduação em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN. As categorias analíticas trabalhadas nessa pesquisa foram educação, ensino à distância e formação profissional em Serviço Social.

A relevância acadêmica dessa pesquisa se apresenta no sentido de se discutir cada vez mais, na área do Serviço Social, sobre a modalidade de ensino à distância, temática recente e que apresenta vários questionamentos para as diversas áreas que trabalham com o ensino. Essa pesquisa visa então fortalecer o debate na formação profissional em Serviço Social.

A relevância social se faz no sentido de contribuir para o aprimoramento e discussão dessa modalidade de ensino, buscando investigar como a mesma se materializa e fortalecendo a crítica das entidades representativas do Serviço Social.

A pesquisa foi realizada utilizando o referencial materialista histórico dialético, que tem como seu principal expoente Karl Marx e compreende “três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política” (TRIVINOS, mimeo, p.49). Tendo em vista a importância da concepção materialista da realidade, já que tudo ocorre através das relações entre os homens que convivem em sociedade.

Quando falamos de materialismo histórico o que se projeta é a evolução histórica e a prática social dos homens e mulheres no desenvolvimento da humanidade, já o materialismo dialético tenta realizar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento (TRIVINOS, mimeo). Dessa maneira esse método é o que tem mais subsídios para a realização da pesquisa proposta.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na bibliográfica referenciamos-nos diversos autores que discutem as categorias trabalhadas, Frigotto (1984, 2011), Yamamoto (2011) Leher (2013) Pereira (2007, 2013), dentre outros que foram citados no decorrer do trabalho. Recorremos também aos documentos que discutem sobre o EaD lançados pelas entidades representativas da categoria, principalmente os 02 volumes lançados pelo CFESS que discutem sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social

Nossa pesquisa de campo teve como universo os discentes que estão em processo de conclusão do curso de graduação à distância em Serviço Social analisando as condições de ensino vivenciadas pelos mesmos e os tutores que trabalham nas referidas instituições observando como se materializam suas condições de trabalho, na cidade de Mossoró/RN. Realizamos nossa pesquisa de campo nas cinco instituições que oferecem o curso de graduação em Serviço Social na modalidade à distância, que são: a Universidade Potiguar (UNP), Universidade Paulista (UNIP), Universidade Tiradentes (UNIT), Universidade Anhanguera (UNIDERP) e a Universidade do norte do Paraná (UNOPAR).

A técnica que foi utilizada para a coleta de dados na pesquisa de campo foi o questionário, que foi aplicado com 30 discentes concluintes (que estão no último período do curso) das 05 instituições e com 04 tutores sendo um de cada instituição,

com exceção da UNOPAR, tendo em vista que o curso de Serviço Social no EaD, é oferecido em uma plataforma 100% online. O tipo de amostragem que foi utilizada em nossa pesquisa com os discentes é a por tipicidade ou intencional que também é conhecida por amostragem não probabilística, que consiste em selecionar um subgrupo (discentes concluintes), que irá representar o universo da pesquisa (GIL, 2008). Já com os tutores não houve essa necessidade de realizar amostragem, já que entrevistamos todos.

Assim, nosso trabalho se estruturou em cinco partes, sendo que o primeiro é essa Introdução no qual apresentamos a temática que será trabalhada, os objetivos, as relevâncias, as categorias e os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa de campo, bem como as partes que compõem o referido trabalho.

O segundo capítulo tem como título Educação e capitalismo: as peculiaridades no Brasil, contendo três subitens. No primeiro educação e sociedade, discutimos sobre as diversas concepções de educação na sociedade e o conceito de educação trabalhado nesses contextos. No segundo intitulado de educação no capitalismo: uma equação possível, abordaremos o contexto da educação voltada como instrumento de dominação do capitalismo. Trabalhamos no sentido de mostrar os modelos de educação num contexto de mercantilização das relações sociais. Além disso, refletimos como a educação pode se tornar um instrumento contra o capital, pensado numa outra ordem social, para além dessa sociabilidade. No último analisamos os caminhos percorridos pela política de educação no Brasil, aprofundamos a discussão no que se refere a essa política, seguindo os principais momentos históricos, na ditadura militar e quando a educação se torna um direito constitucional. Além disso, abordamos quais os desafios que se apresentam para essa política na atual conjuntura, sob hegemonia do projeto neoliberal.

No terceiro capítulo discutimos sobre o ensino superior no Brasil, atentando para suas contradições e perspectivas, trabalhamos com três subitens nesse capítulo. O primeiro enfoca a trajetória da universidade no Brasil, com base em Florestan Fernandes e nos teóricos que discutem a questão da universidade no Brasil, fizemos um resgate histórico de como e em que contexto surge o ensino superior no Brasil e as influências recebidas do exterior, bem como a função da universidade desde os primórdios até o contexto atual. Já no segundo que tem como título ensino superior e as novas configurações com o neoliberalismo, a tônica a ser seguida, é a abordagem do capital sobre o ensino superior, tendo como base a

refuncionalização ocorrida no Estado com o advento do neoliberalismo. Com base em documentos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, realizamos uma análise crítica dos últimos governos que precarizam e sucateiam o ensino superior nesse contexto. Por fim, abordamos a modalidade de ensino à distância (EaD) como estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior, aqui discutimos a priori a origem e difusão do ensino à distância no Brasil. Depois trabalhamos essa modalidade de ensino numa perspectiva de massificação e mercantilização do ensino superior no Brasil, abordamos quais as implicações e os dilemas existentes num contexto que se apresenta como de democracia e acesso ao ensino superior, mas que na verdade precariza, massifica e mercantiliza o mesmo.

No quarto realizamos as análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Esse foi estruturado em quatro subitens, no primeiro discutimos a modalidade de ensino à distância na graduação em Serviço Social no Brasil, em que discutimos em qual contexto surge os cursos nessa modalidade, como o mesmo ameaça e coloca em xeque a formação profissional, dentre outros percalços. No segundo subitem trabalhamos com nossa pesquisa de campo que se estrutura nas condições de ensino e de trabalho dos tutores do EaD em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN, dividimos o mesmo em três partes. Na primeira realizamos uma caracterização das instituições a qual foi realizada a pesquisa de campo. No segundo momento trabalhamos com os dados coletados com os discentes no que se refere as condições de ensino em que estão inseridos apresentando seus desafios e perspectivas. E por fim refletimos sobre as condições que são postas para que os tutores materializem seu trabalho nas instituições pesquisadas.

Por fim apresentamos nossas conclusões sobre a pesquisa, sinalizando os desafios e as nuances do EaD em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN e quais as nossas impressões dessa modalidade que se constitui como um entrave para a formação profissional em Serviço Social.



## **2- EDUCAÇÃO E CAPITALISMO: AS PECULIARIDADES NO BRASIL**

### **2.1-Educação e Sociedade**

Para discorrer sobre a trajetória histórica da educação mesmo que de modo sucinto, é importante frisar qual modelo de educação iremos abordar, pois conceituar educação não é tarefa fácil, tendo em vista que muitos autores de diversas correntes teóricas se debruçam sobre essa temática.

Nesse item trabalharemos a educação numa perspectiva gramsciana, para Gramsci a ideologia não é uma aparência, mas é sim objetiva e atuante se constituindo no bloco histórico (KONDER, 2002). O mesmo menciona que cultura e política eram questões inseparáveis, bem como economia e política, assim para trabalhar educação se faz necessário realizar esses recortes propostos pelo mesmo.

Gramsci trabalhava educação articulado ao ensino, sempre buscando uma renovação de maneira ativista “a luta contra a velha escola era justa, mas tratava-se de uma questão de homens, mais que programas.” (MANACORDA, 1990, p. 175). Fica explícito a importância que ele dava as lutas dos homens como seres históricos que podiam superar estruturas arcaicas buscando um novo modelo social. Dessa maneira a educação tem um papel transformador e histórico.

Outro conceito bastante trabalhado por Gramsci era o de hegemonia, vista como a prática do poder por meio do binômio entre a dominação e a coerção.

O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 2001 , p. 19)

Nesse ponto se constata também um conceito de hegemonia, já que essa prática busca intervir na organização e no papel coercitivo do Estado. É evidente que o modelo educacional a se buscar é aquele proposto por Mészáros (2005), no qual se trabalhe numa perspectiva para além do capital.

Se ficarmos presos aos modelos educacionais vigentes não haverá a busca pelo novo como propõe Gramsci, é preciso buscar uma educação que supere o capital em seus condicionantes de opressão e exploração “A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo – ao propósito de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p.35). Para uma educação numa perspectiva gramsciana que seja justa para os homens e mulheres, a mesma deve buscar a superação do modo de produção capitalista e de seus interesses.

Gramsci trabalha o conceito de educação sendo numa perspectiva emancipatória, visando a superação do atual modelo de exploração, para isso se faz necessário a corrosão do bloco histórico dominante.

Gramsci não se limita à crítica da sociedade existente, mas também oferece instrumentos para se pensar e realizar, com o auxílio da escola e das demais instituições da sociedade civil, uma nova estrutura social. Mesmo considerando em termos dialéticos que a política educacional estatal age e se manifesta na superestrutura, no entanto, sua ação visa à infra-estrutura, onde ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que se sustentam, ao mesmo tempo, compreende a escola como um espaço político a não ser descartado, pois é um espaço de disputa e de se traçar estratégias políticas, sendo uma delas o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído, enquanto uma necessidade de todos, como um direito da classe trabalhadora em se apropriar de um determinado tipo de cultura, a qual não se refere apenas à apropriação do conhecimento elaborado, compreende, também, a forma de pertencimento do humano, enquanto humano, no mundo. (CASTRO e RIOS, 2007, p. 226).

Fica claro que a concepção gramsciana de educação, se realiza dentro das lutas de classe, assim como as escolas podem contribuir para a reprodução do capital, também se apresentam como instrumento de estratégia para a classe trabalhadora

A educação precisa se abrir a possibilidade de se contrapor ao movimento das imposições objetivas que reduzem o conhecimento ao *status quo*. É preciso

vislumbrar uma educação como um instrumento de legitimidade e igualdade para todos(as). E não uma educação que perpetue um modo de produção que visa somente o lucro e a exploração.

A educação que visa a superação do capitalismo deve ter a emancipação como elemento central, considerando as contradições históricas objetivas. Esse modelo deve expor o conflito existente entre a classe que explora (a burguesia), e a classe que é explorada (o proletariado), criando um sujeito crítico que incorpore no cotidiano do seu trabalho essa realidade.

É nesse contexto que Gramsci cita que “todos os homens são considerados intelectuais” (1979, p. 07). E não somente os professores ou aqueles que estão na gestão da educação. Pois todo ser humano tem a capacidade e a potência de produzir a transformação social. Independente de estar no espaço escolar e de qual trabalho realize.

Mas o que se observa hoje é que a educação vem sendo adaptada de acordo com o modo de produzir do capital. A burguesia usa as instituições de educação como instrumento para obtenção do lucro e disseminação das ideias capitalistas “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 43). Fica evidente que o capitalismo explora o ser humano em sua totalidade, em todos os processos sociais, o capital investe para que cada indivíduo busque as metas de reprodução do sistema como sendo suas, e a educação acaba adquirindo o papel de adequação, de legitimidade desse sistema.

De acordo com Mézáros (2005), no âmbito da educação é preciso que se crie uma contraconsciência que envolva as massas populares num empreendimento crítico “a abordagem educacional deve adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (p. 57). É reforçado a busca por um modelo de educação que vise a emancipação.

O capital só se sustenta tendo em vista um amplo processo de alienação. Sendo assim nessa perspectiva se busca a construção de consensos necessários a reprodução desse sistema

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for

capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 45).

Não adianta esperar que o capital busque uma solução para suas próprias crises, enquanto o modelo proposto para a educação estiver nas determinações desse modo de produção, não haverá nenhuma perspectiva de ruptura, mas sim de consenso, de manutenção. Prega-se uma melhoria na vida do ser social pela via da educação, mas o que se legitima é a opressão e a exploração, daí a busca por saídas que não sejam formais mas essenciais como supracitado.

A concepção de educação que estamos trabalhando aqui deve ir além das instituições formais e ser voltada para o trabalho “a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho” (TONET, 1998, p. 02). A classe trabalhadora é a que precisa ter acesso a esse modelo educacional que visa a transformação da sociedade, então além de preparar para o trabalho, deve se buscar meios de superar o capital.

Para pensar uma forma de sociabilidade que seja mais justa, mais igualitária e, portanto mais humana, não devemos partir de ideias, especulações ou fantasias, mas do processo de desenvolvimento real e concreto em que os homens estão envolvidos, de modo a compreender tanto a lógica desta forma de sociabilidade quanto a possibilidade de superá-la, partindo de suas contradições. (TONET, 1998, p. 06).

É na concreticidade que surgem as condições de superação do capitalismo, é na sua própria contradição, mesmo que tenhamos modelos educacionais que buscam o consenso e o apaziguamento da classe que é explorada, devemos buscar soluções para a transformação.

E o momento de crise do capital é oportuno para se construir agendas de lutas que visem a superação desse modo de produção. Passamos por uma crise estrutural que mostra o esgotamento do capital. É preciso buscar saídas que atendam o proletariado, precisamos de uma educação voltada para a construção de

uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação da humanidade, com princípios e formas diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital (TONET, 1998).

Para isso é preciso vincular a educação ao modelo de sociedade que desejamos construir, dentro da sociedade e da história, no cotidiano, na contradição. Temos que nos questionar como a educação pode realizar esse papel, como a mesma pode contribuir para a construção dessa nova forma de sociabilidade, quais alternativas temos para atingir esse objetivo. São questões urgentes que devem ser discutidas nesse momento.

## 2.2- Educação emancipatória no capitalismo: uma equação possível?

Falar sobre direitos pressupõe considerar seus vínculos com o modo de produção capitalista e com a questão social<sup>1</sup> e com as lutas sociais. A educação se constitui um direito social, arduamente conquistado por meio das lutas sociais. Ao analisarmos o desenvolvimento nessa sociabilidade verificamos que a instituição dos direitos, desde a sua gênese, em todos os períodos, é resultado de mobilizações reivindicatórias e até revolucionárias, impulsionadas para recusar e combater a anti-democratização das reais condições de vida, impostas pelo mundo do capital a classe trabalhadora.

Dessa forma, vivenciamos a privação e a violação dos direitos agravados pelo quadro abismal entre classe dominante (burguesia) e classe dominada (proletária), consequência das contradições e antagonismos inerentes ao sistema capitalista. “É, pois, no terreno da prática social e no contexto da luta de classes que a direção das lutas pela realização dos direitos se define”. (SANTOS, 2008, p. 28). Sinalizamos essa concepção, a fim de que não tenhamos uma percepção deturpada, porque não dizer alienada, de que o Estado é espontaneamente protetor e por isso permite o acesso aos direitos, dada sua generosidade. Cumpre ressaltar, que a participação política dos sujeitos na luta por direitos continua sendo a prática mais combativa contra a desigualdade social.

Essa luta se apresenta em nossa vida cotidiana, envolvido nos seus aspectos sociais e históricos

---

<sup>1</sup> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (CARVALHO e IAMAMOTO, 1983, p. 77).

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social [...] Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. (HELLER, 2000, p. 20)

Fica claro qual sentido deve se levar nas lutas por direitos em nossa sociedade, as mesmas devem ter efeito posterior no cotidiano dos sujeitos, ou lutaremos em vão muitas vezes fortalecendo o capitalismo e defendendo suas prerrogativas que precarizam a vida do ser social. Portanto não podemos nos conformar somente com a esfera estatal buscando outros meios de se garantir e lutar pelos direitos sociais.

No contexto brasileiro as mudanças em questão e que irão afetar o direito à educação, ocorrem a partir da crise do capitalismo nos anos 1970 que se coloca como uma crise no poder de acumulação e crescimento capitalista “as crises são inevitáveis sob o capitalismo; mas é perfeitamente possível e viável uma organização da economia estruturalmente diferente da organização capitalista, capaz de suprimir as causas da crise”. (BRAZ e NETTO, 2011, p. 167). Não existe e jamais existirá capitalismo sem crise.

Assim nesse contexto observamos o aumento da mercantilização da educação, com a retração do Estado seguindo as prerrogativas do neoliberalismo<sup>2</sup>, em que há uma redução do investimento no setor público e nos direitos sociais visando a privatização das garantias ao trabalhador.

Em nosso país se observa um fortalecimento desse contexto de maneira mais intensa na década de 1990, iniciando no governo Collor de Melo, e tendo seu apogeu no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo continuidade nos governos petistas de Lula e Dilma. (BEHRING e BOSCHETTI, 2009).

Nota se que para a educação se faz necessário cada vez mais a luta dos sujeitos coletivos nesse contexto de mercantilização e retração dos direitos sociais como Marx já havia discutido no seu texto de para a questão judaica

---

<sup>2</sup> O que se pode denominar ideologia neoliberal compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado). (BRAZ e NETTO, 2011, p. 236).

Esses direitos humanos são direitos políticos, direitos que só podem ser exercidos na comunidade e, decerto, na comunidade política, no sistema de Estado forma o seu conteúdo, na série desses (direitos), encontra-se a liberdade de consciência, o direito de exercer qualquer culto. (MARX, 2009, p. 61).

Trazendo essa prerrogativa para o contexto atual, fica clara a perspectiva de fortalecimento da luta na sociedade. O capitalismo com sua lógica precarizante desestrutura a classe trabalhadora, enfraquecendo suas formas de resistência, como se a única solução fosse à via do mercado, individualizando as necessidades sociais e permitindo o acesso para com as mesmas somente para quem tem o poder de compra.

Então muitos e imensos são os desafios de acesso, permanência e qualidade para a universalização do direito humano a educação, é preciso deixar claro que essa luta busca a superação das desigualdades sociais e não ao aprofundamento da mercantilização destrutiva, abusiva e lucrativa nessa política.

Atualmente, a existência de políticas sociais universalizantes e o acesso à educação pública tornam-se extremamente limitada. Constata-se a abertura da educação superior como um amplo e lucrativo campo de exploração para grandes grupos empresariais (PEREIRA, 2009). Além da precarização da política social em si, quando falamos de educação, pressupõe a transformação, mudança para o novo nessa perspectiva os usuários dessa política são confinados a educação nos ditames do capitalismo, perdendo-se de vista o que Mézáros trabalha numa perspectiva de educação para além do capital.

A maneira como se defende esse modelo de educação voltada para o mercado apresenta justificativas que são bem direcionadas em defesa da atual lógica mercadológica como se observa nessa citação

À primeira vista para o senso comum as explicações encontram-se na globalização, na competição acirrada e nas novas exigências do mercado de trabalho, o que exige maior qualificação dos trabalhadores e o aumento da procura pelos bancos escolares [...] Ao mesmo tempo, no discurso corrente, afirma-se constantemente a incapacidade financeira, administrativa, de o Estado em dar respostas a essa pressão educacional e por isso justifica a abertura e expansão do ensino. (PEREIRA, 2007, p. 27).

Constata-se a prerrogativa pela qual o Estado legitima o mercado, assim observamos o aumento de programas educacionais que expandem essa lógica, no ensino superior temos como exemplo: O Programa Universidade para Todos (PROUNI), O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Ensino à Distância (EaD), etc. Esses programas fortalecem a lógica mercantil dentro das relações sociais capitalistas. “Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes.” (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

Isso tem como consequências uma elitização do acesso à educação e do ensino superior, em que vários programas de graduação e pós-graduação se restringem a busca pelo máximo de pontos nos exames de curso. Aprofundando dessa maneira a lógica produtivista, apregoada nas universidades. Nesse cenário só terá acesso as pessoas que forem mais preparadas no ensino médio, no caso as que estudam nos melhores colégios privados.

Outro fenômeno que se observa no fortalecimento da educação como mercadoria, é a expansão de cursos na modalidade de ensino à distância, tornando a “indústria” da educação mais mercantilizada, esses cursos trabalham numa perspectiva de formação aligeirada voltada somente para o mercado de trabalho em que se perde a perspectiva crítica atribuída à educação, bem como a massificação do ensino superior com vistas a aumentar as estatísticas sobre essa “expansão” no país

Utilização da modalidade de EaD como estratégia para a ampliação do acesso de camadas da população a este nível de ensino, das estatísticas educacionais e do consenso em torno de um projeto societário baseado em uma sociabilidade individualista e voltada para atender as necessidades mercantis; manutenção e aprofundamento do setor privado mercantil como hegemônico no setor, fortalecendo novos nichos de mercado para o capital. (CFESS, 2014, p. 15).

Como podemos constatar as estratégias são diversificadas e não se restringe somente a um setor. A área da educação claramente passa pelas precariedades das políticas sociais brasileiras: poucos recursos, desvalorização dos recursos humanos, desprezo pela gestão pública e fortalecimento progressivo e intenso do setor privado



mercantil, que tem o interesse em ampliar novos nichos de mercado consumidor, o que exige por sua a fragilização da educação pública. (CFESS, 2014).

A lógica é clara destrutiva da educação fortalece a ofensiva do capital contra os trabalhadores, precariza e mercantiliza o ensino a partir dos interesses dos organismos internacionais, buscando o aumento do lucro, além de fragmentar a classe trabalhadora, já que parte da população vai ter acesso a um ensino de qualidade e a sua grande maioria adentrará ao ensino superior em cursos de qualidade duvidosa.

Deparamo-nos hoje com a seguinte questão, Qual educação queremos? Na perspectiva da educação voltada para o mercado, essa se torna um instrumento de manutenção hegemônica, buscando a “domesticação” dos indivíduos ao *status quo*. (PEREIRA, 2007). Mas como havíamos mencionado no início desse item, o terreno da educação se constitui no terreno das lutas sociais, mas precisamente na luta de classes. Aqui se vislumbra alternativas que escapem dessa lógica, e enquanto agentes e sujeitos da transformação devemos detectar quais são essas lutas, como pensar numa educação que trabalhe numa perspectiva para além do capital.

É preciso fortalecer as ações em torno dessa proposta de educação que articule não somente com os profissionais da área, mas também com a classe trabalhadora, faz se necessárias a busca e a ampliação desses espaços de discussão, entre os sujeitos profissionais e coletivos.

Porque o Estado ao invés de garantir qualidade, fez a opção de jogar peso apenas na quantidade, fortalecendo o processo de massificação, mercantilização e precarização da educação pública, fortalecendo as fundações e organismo internacionais que buscam somente a lucratividade.

Vejamos adiante a perspectiva que trabalha a educação contra o capital, na busca de outra sociabilidade, em que não haja exploração entre as classes e a busca demasiada pela lucratividade, e a subordinação da classe trabalhadora em meio a dominação e a exploração da mesma. Fica a questão como e em quais espaços podemos trabalhar essa perspectiva educacional, quais as bandeiras de luta, qual o momento oportuno, pois o nosso tempo é de crise intensa do capital, como da sua proposta de educação, daí que se torna urgente o debate sobre essas indagações.

Discutir a educação de maneira ampliada não se restringe somente a observar de que maneira e em quais processos ocorre a precarização no

capitalismo. É preciso lançar propostas e ficar atento as bandeiras de lutas que visam fortalecer a educação, numa perspectiva que vislumbre outro modo de produção.

Nesse item enfatizaremos as lutas pela educação com ênfase nas que se destinam ao ensino superior, não porque esse seja melhor do que o ensino básico, mas por se constatar que é nesse âmbito no qual mais se apresentam propostas para outro modelo de educação.

Pensar numa educação contra o capital é pensar num modelo que vislumbre outro horizonte que não seja o atual, trabalhar na perspectiva de aprofundar a educação como se encontra atualmente em seus programas governamentais pode ser um fracasso

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia -e ainda consiste- no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26 e 27).

A primeira constatação que o autor nos traz é a seguinte, pensar numa reforma ou melhoria na educação dentro do modo de produção capitalista se torna equivocado, pois esse modo de produção é irreformável, não se tem uma maneira de obter taxas de lucro, sem a exploração e o domínio de uma classe sobre a outra.

Por isso que as reformas nesse panorama se apresentam na verdade como contrarreformas (BEHRING e BOSCHETTI, 2011), pois essas ao invés de melhorar a política de educação, na verdade a precarizam ainda mais, os modelos discutidos no item anterior são claros em suas propostas, então para uma educação em outra perspectiva é preciso romper com o capital, buscando uma alternativa educacional diferente.

A década de 1990 como já foi discutida, foi uma época de retrocessos e de ampliação do neoliberalismo, nadar nessa maré é permanecer num modelo educacional que aprisiona, mantêm a hegemonia do capital, fragiliza a classe trabalhadora e mercantiliza as políticas sociais.

Assim a educação que deve ser almejada pela classe trabalhadora, é a que rompe com essa lógica, indo para além dessas prerrogativas, a crise se intensifica e

mostra que se torna cada vez mais urgente essa proposta de educação para além do capital.

Essa proposta de uma educação em outra forma de sociabilidade está em consonância com o que Marx escrevia em *A Ideologia Alemã sobre o comunismo*

O comunismo não é para nós um estado que deve ser estabelecido, um ideal para o qual a realidade terá que se dirigir. Denominamos comunismo o movimento real que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento resultam de pressupostos atualmente existentes. (MARX, 2011, p. 47).

Fica claro que para se partir para uma forma de sociabilidade mais justa, igualitária e humana, devemos buscar no desenvolvimento concreto e real dos homens, as contradições devem ser levadas em conta. Assim o papel da educação nesse sentido deve ser o de busca da superação do atual contexto capitalista.

A educação no atual contexto vivencia uma crise assim como o capital e existem várias maneiras de responder a mesma, mas essas respostas devem ser trabalhadas na lógica do possível que levem a questão das práticas emancipadoras.

O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação [...] Sua realização, porém, depende do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as ideias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer escolhas. (TONET, 2014, p. 39).

Nesse prisma é que aparecem os nossos desafios numa proposta de educação contra o capital. Como difundir na cabeça das pessoas (mais precisamente da classe trabalhadora) as ideias que permitam o surgimento de uma nova ordem social em nosso cotidiano. Tonet é bem claro ao afirmar que urge trabalharmos atividades educativas que tenham um direcionamento para a emancipação, mesmo sabendo que o momento é de crise, que muitas vezes ficamos presos aos ditames do capital.

Para essas mudanças que se propõe o papel da educação é de extrema importância “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos”. (MÉSZÁROS,

2005, p. 65). A classe trabalhadora mais do que nunca é chamada para transformar a ordem social.

Transformação essa que ao invés de intensificar a exploração crie uma sociedade de produtores livremente associados (MÉSZÁROS, 2005). Para a superação da alienação do trabalho é preciso criar estratégias na esfera da educação, que vise à universalização conjunta do trabalho e da educação. É preciso fortalecer a educação numa perspectiva voltada para o trabalho, assim poderemos enxergar o horizonte de uma nova ordem societária, humanamente justa.

O momento pelo qual passamos é oportuno para trabalharmos esse tipo de educação, “Ele surge aqui e agora, e é relevante para todos os níveis e graus de desenvolvimento”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Muitas vezes achamos que os dilemas do capitalismo serão resolvidos por outros membros em outra época mais favorável, o autor enfatiza que esse é o momento, nossas condições nos permitem lutar por uma educação que seja contra o capital.

É preciso ir às ruas, já que esse é o espaço de protagonismo da classe trabalhadora, “Aos poucos os alunos passaram a fazer política nas ruas, deixando muitas vezes a assembleia sem *quórum* para tomar decisões.” (GIANNOTTI, 1987, p. 84). Os espaços para a luta pela educação transformadora não deve se restringir somente aos espaços formais, tem que se chegar à comunidade, na classe trabalhadora, é preciso contagiar as pessoas que se encontram em situação de precarização.

As atividades emancipatórias que o Tonet menciona já tem o fermento suficiente nessa conjuntura destrutiva “Para uma sociedade evoluir e se desenvolver, seus integrantes devem primeiro se emancipar das forças que o conduzem e – em nossa opinião – os oprimem.” (LIMONGELLI, 2009, p. 67). A sociedade não pode ficar imóvel em face de seus opressores, não podemos acreditar em ilusões e vãs promessas de tempos melhores, no desgaste que o mercado neoliberal coloca sobre os trabalhadores e estudantes, ou melhor, sobre a sociedade em geral.

Não há motivo para esperar a chegada de um tempo favorável num futuro indefinido.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo

caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social. (MÉSZÁROS, 2005, p. 71).

Para garantir as condições substanciais da vida humana é crucial o papel da educação na única perspectiva que vai para além do capital. A época de crise do capital pode e deve se tornar um aspecto para a transição em busca de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente.

Para isso se faz necessário reconhecer a realidade brasileira e trabalhar a educação dentro de práticas educativas, fugindo de qualquer espécie de reformismo “É preciso reorientar toda luta social num sentido claramente anti-capitalista e o tempo que isto pode levar é imprevisível.” (TONET, 2014, p. 42). O começo é agora, mas o fim não pode ser determinado, mas sim o objetivo que é a superação da ordem vigente, e a educação exerce um papel importante nessa tarefa.

No que se refere às lutas que reforçam a educação contra o capital, destacamos as lutas pela qualidade do ensino superior, proposta pelos sindicatos dos trabalhadores em educação, bem como de algumas categorias como a dos assistentes sociais por exemplo.

Um dos sindicatos que merece destaque é o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior- ANDES – esse lança várias cartilhas e campanhas, trabalhando a temática contra a educação como mercadoria, buscando fortalecer a universidade pública

O congelamento e/ou redução do orçamento das universidades públicas intensificam uma relação cada vez mais perversa entre o público e o privado. Assim, é preciso ressaltar que essas fundações se fortalecem na medida em que o Estado se descompromete com o financiamento da educação pública, transferindo à iniciativa privada o papel que tem deixado de cumprir. (ANDES, s. d, p. 1).

Fica patente o posicionamento do sindicato em defesa da universidade pública contra a lógica privada que domina esse setor, tecendo críticas ao Estado que fortalece o privado e não o público. As críticas existentes contra as organizações sociais privadas com interesse público são recorrentes nas

campanhas propostas pelo ANDES como a “Educação não é mercadoria”. (ANDES, s. d).

Uma categoria profissional bastante combativa e que fortalece a luta pela educação como um direito, e trabalha a mesma numa visão para além do capital, são os profissionais de Serviço Social. Os assistentes sociais tem como destaque a luta contra a ampliação, massificação e mercantilização do Ead, sendo que o mesmo é observado como uma estratégia de obtenção de lucros na lógica capitalista. (CFESS, 2014). As representações da categoria, o Conselho Federal do Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional dos Estudantes em Serviço Social (ENESSO), promovem campanhas no Brasil inteiro visando o acesso e a garantia a uma educação de qualidade. Inclusive a campanha do dia do assistente social (15 de maio) em 2012, tinha como temática a educação, “Serviço Social de olhos abertos para a educação: ensino público e de qualidade é direito de todos/as”.

“Educação não é uma mercadoria” – este é o grito que ecoará das lutas dos cerca de 110 mil assistentes sociais brasileiros/as, neste 15 de maio. Grito de todos aqueles que acreditam e lutam em defesa de uma educação que contribua para a formação de sujeitos políticos capazes de modificar a realidade desigual em que vivemos. (CRESS/MG, 2012, p. 17).

Observamos a articulação que os assistentes sociais tem no que tange a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Voltando para o terreno do EaD, outra campanha que tem destaque no Serviço Social é a “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”. Campanha essa que foi censurada pelo ministério da educação, e que lançou duas cartilhas sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. “Seguimos denunciando a mercantilização da educação e desmascarando a falácia do discurso da ‘democratização do ensino’ que conduz a uma política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país.” (CFESS, 2014, p. 08).

As lutas estão acontecendo, não serão fáceis, cada vez mais observamos um modelo de educação voltado para a mercantilização. Mas as batalhas não devem cessar, e sim fortalecer a concepção de educação que trabalha na perspectiva de uma outra ordem social, superando o capital e todas as suas prerrogativas que minam a classe trabalhadora.

### 2.3-Educação no Brasil: caminhos e desafios

A Política de Educação brasileira em seu contexto atual apresenta diversos desafios para a sua materialização e garantia enquanto direito constitucional. Mas retratar a trajetória histórica da referida política social, não nos remete somente ao período pós-1988, se faz necessário um resgate da Educação em nosso país, a fim de oferecer subsídios para o fortalecimento da mesma.

Atualmente a expressão educação é mencionada com muita frequência, é comum sua abordagem nos meios de comunicação, nos debates políticos (principalmente no período eleitoral ao qual estamos vivenciando) e nas pautas de estudo das ciências humanas e sociais, porém seu significado parece variar de acordo com quem a expressa e, por isso assume definições diferentes, embora existam traços comuns nas perspectivas de esclarecimento deste conceito. A propósito, cumpre ressaltar, que o significado de educação que nos convém, está designado na Constituição Federal de 1988, quando no período da (re)democratização do país a definiu como um direito social

Art. 6º São direitos sociais A EDUCAÇÃO, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2001).

Como se pode observar, podemos constatar um avanço nessa concepção de educação como um direito social, sendo a responsabilidade da mesma, primazia do Estado. Mas essa concepção não é a única e não se torna tarefa fácil, delimitar uma concepção estreita acerca do termo.

A concepção de educação que pretendemos evidenciar neste trabalho, não deve aparecer dissociada de seu processo histórico, pois falar sobre educação, fundamentalmente na condição de direito e sobre sua relação com a vida no desenvolvimento da sociabilidade do capital, pressupõe considerar sua historicidade no que concerne ao seu processo de organização e estruturação no espaço-tempo em que as suas expressões se materializam. Isso nos sugere um recorte temporal dos períodos mais relevantes da educação no Brasil, visando os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, que levam essa discussão para o âmbito da totalidade, fortalecendo a perspectiva e visão crítica que deve balizar o debate no cenário brasileiro.

A transmissão de conhecimento é anterior à vinda dos portugueses ao Brasil, pois antes da chegada dos europeus, as populações que aqui viviam possuíam características próprias de fazer educação. Essa se desenvolvia sem marcas de repressão diferente do que acontece depois da inserção dos portugueses, pois é a partir da entrada destes que se verifica uma educação punitiva, excludente e com caráter opressor. Na organização social dos índios não havia divisão de classes e todos(as) tinham oportunidades de aprendizagem acerca das práticas vinculadas à realidade social da vida da tribo. (BELLO, 2001)

Quando comparamos essa realidade social com a atual, eis que surge a contradição: antes nas relações sociais vivenciadas pelos índios inexistiam legislações e discursos em função do direito a educação, porém as oportunidades de aprendizagens eram igualmente difundidas, atualmente temos um ordenamento jurídico que determina a educação como direito e ainda temos frequentemente a exposição de falácias sobre a sua democratização, mas o que temos de fato é a frágil materialização desse direito.

O período colonial traz em seu bojo uma educação com um caráter enormemente diferente da anterior. Dessa vez inspirada no padrão europeu, restrita a elite dirigente local.

A colônia tinha um sistema educacional de elite e não havia interesse em ampliar a escolarização para atingir a classe subalterna. Por meio dessas reflexões, verifica-se que, desde o início, o sistema educacional é organizado e estruturado de forma excludente e seletiva (PIANA, 2009, p. 59)

Faz-se necessário mencionar que a Europa vivenciava os primórdios do modo de produção capitalista, sendo que esse modelo de submissão da colônia para com a metrópole vai caracterizar não somente a política educacional brasileira, bem como as demais políticas sociais. Então não havia qualquer preocupação com a população nativa.

Com a Independência do Brasil em 1822, desencadeiam novas perspectivas para a educação. É nesse contexto que se passa a discutir a ideia de popularizar a educação.

Na época do Império quando, graças a pressão da pequena burguesia emergente, declarou-se o ensino gratuito e extensivo a



todos. Na prática continuou restrito às elites e as camadas ascendentes, bem como aos homens, pois as mulheres só conseguem livre acesso ao conjunto dos cursos superiores existentes a partir da segunda metade do século XX. (CAVALCANTI e REZENDE, 2009, p. 124)

O que parecia ser a gênese do direito a educação e a materialização de novas perspectivas democráticas, não passou de uma promessa. A educação nesse período ainda mantinha e enfatizava a formação das elites. A escola primária era oferecida somente aos filhos dos colonos brancos, vale enfatizar, que somente aos homens. Nessa ocasião, se verifica que a educação além de classista, destinada as elites, era racista por não incluir os negros e de caráter sexista e machista por não se direcionar a formação de mulheres.

Assim o que se observa nesse primeiro momento da formação do Estado brasileiro, é a educação fortalecendo as expressões da questão social em nosso país. Tendo essa várias definições, sendo a mais comumente trabalhada a de lamamoto (2010), que define questão social como o resultado do conflito existente, entre as classes no modo de produção capitalista, a classe que explora (capitalista) e a classe que é explorada e vive da força de trabalho (proletariado), resultando nas mais diversas expressões, como fome, desemprego, miséria, barbárie e nesse caso específico uma educação precarizada.

É somente depois da primeira Guerra Mundial, que a política educacional brasileira passa por profundas reformas no âmbito dos estados, como as de Lourenço Filho no estado do Ceará e Anísio Teixeira na Bahia. Na década de 1930, embora com base em um regime autoritário, surgem as primeiras universidades brasileiras e os demais níveis de ensino passam por várias reformulações.

No entanto, todas as reformas subsequentes continuaram com essa marca de classe, pois quanto mais o país investiu na diferenciação entre a educação da elite e a voltada para o trabalho, apesar dos setores progressistas da época. (CAVALCANTI e REZENDE, 2009, p. 124)

A partir desse contexto foram se desenvolvendo políticas voltadas para o processo de industrialização, resultando em uma série de mudanças para a sociedade, inclusive no surgimento mais determinado da classe burguesa e do operariado. O campo educacional que nunca esteve desvinculado do setor

econômico na denominada era Vargas, sofreu várias alterações com base nessa relação. A grande preocupação do momento era promover a industrialização no país e para isso o campo educacional devia organizar-se focado no ensino técnico. Foi introduzido no sistema de educação, o ensino profissionalizante especialmente para os filhos dos operários.

Esse contexto brasileiro expressa de maneira concreta o pensamento de Mézáros (2002), da educação no enfoque capitalista, em que o capital, enquanto relação social subordina o metabolismo do ser humano com a natureza aos interesses de uma classe, aquela que exerce o domínio sobre a classe produtora da riqueza social, convertendo o trabalho em meio de dominação e exploração. Fica claro então a intenção de Vargas com a ampliação do ensino técnico, é preciso ressaltar que esse tipo de condução não ficou restrito somente a esse período, já que atualmente se observa a grande onda de mercantilização da educação, através da ampliação das instituições de ensino superior privadas e das modalidades de ensino à distância, além da expansão da formação técnica.

É importante mencionar a mudança na época de Vargas da intervenção do Estado na questão social, em que a mesma deixa de ser “caso de polícia” para se tornar “caso de política” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2008). O estado varguista numa nova postura de tratamento da questão social aliou-se à Igreja frente as ameaças revolucionárias mundiais naquele período.

Mas é a partir da Constituição de 1946, que ocorrem várias reivindicações em função da educação pública e gratuita, esses debates impulsionaram a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/1961).

O caráter repressivo que insistentemente perseguia o trajeto da educação, no período da ditadura militar se reconfigura. Dessa vez com mais veemência. Nesta época, qualquer manifestação popular era reprimida e geralmente de forma violenta. Entretanto, esse foi o período

que mais alterou o sistema educacional brasileiro: aumentou o número de matrículas no ensino superior (em especial com os subsídios as instituições privadas), implementou uma lógica educacional compatível com o projeto de desenvolvimento, estimulando a pesquisa científica e a formação de quadros técnicos. Isto se justifica tantos pelas aspirações dos militares quanto pela

busca de apoio das camadas médias urbanas. (CAVALCANTI e REZENDE, 2009, p. 124-125).

Observa-se nesse panorama, a expansão da política de educação, porém intensamente marcada pela opressão. Marca do contexto pelo qual vivenciava a população brasileira, em que para além do contexto educacional deixa várias marcas na história político-econômica do país.

Isso tudo contempla uma lógica que descaracteriza e desvirtua a essência da “Educação como prática da liberdade”, pensamento fortalecido por Freire (1981) e como complementa Revez e Teodoro [s.d]:

a educação é entendida como um meio que permite ao ser humano a atualização das suas potencialidades, como um caminho para a liberdade. Educar significará, assim, atualizar a humanidade que se encontra latente em cada indivíduo, contribuindo para a sua formação enquanto pessoa, capaz de participar ativamente na construção e melhoramento da sociedade, possuidora de uma razão autônoma, capaz de refletir reflexiva e criticamente sobre a realidade que o rodeia.

Torna-se uma tarefa árdua pensar a educação nesses moldes em um período de ditadura militar, em que a maior característica é a repressão, e o sufocamento do ser humano, tirando toda essa dimensão de crítica e liberdade que pudesse representar alguma ameaça a esse modelo ditatorial. O cerceamento da liberdade cercava todo o âmbito social.

Após o regime ditatorial, cabem algumas considerações. O caráter antidemocrático deu lugar a democracia no Brasil (pelo menos no discurso). Poderíamos então pensar que contemporaneamente a educação pode assumir-se essencialmente como prática da liberdade já que vivemos numa democracia. Mas isso poderia ocorrer se as amarras que vinham aprisionando a educação tivessem se rompido.

No entanto, elas não desapareceram, apenas mudaram as roupagens. Se antes tínhamos um regime militar opressor que tirava da educação a condição de ser caminho para a liberdade, na cena contemporânea temos novos grilhões, e agora talvez, bem mais consistentes. A ideologia neoliberal não disfarça sua influência e, portanto impõe domínio sobre o sistema educacional brasileiro, encarcerando-o aos ditames capitalistas.

Nossa intenção não é depreciar o contexto histórico da educação no Brasil, caracterizada pela luta de diversos movimentos sociais, de pais, profissionais e estudantes. Mas o desenvolvimento dessa política como podemos observar, está atrelado ao caráter excludente do capitalismo, o que vai rebater nesses mesmos sujeitos que visam uma melhor educação para a sociedade brasileira, fortalecendo a dimensão libertadora que primordialmente passa pelo viés da educação.

Uma posição central para engendrar nossa abordagem sobre a política educacional é identifica-la, antes de tudo, como parte constitutiva das políticas sociais. Assim sendo, a sua materialização deve ser discernida “como uma intermediação essencial ao trato da questão social” (CAVALCANTI e REZENDE, 2009, p. 21).

A ampliação exponencial das desigualdades de classe e conseqüentemente das refrações da questão social vem tensionando os mais distintos espaços sociais, sem dar trégua inclusive, para o espaço educacional.

Pensar a educação no século XXI na leitura crítica é visualizar um complexo constitutivo da vida social, nas formas de reprodução desse ser, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. (CFESS, 2012).

A partir disso entendemos que a política de educação, deve ser percebida, nessa análise

como processo e resultado das relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo, nos seus grandes ciclos de expansão e estagnação, ou seja, problematiza-se o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e a luta de classe, com a perspectiva de demonstrar seus limites e possibilidades. (BEHRING, 2009, p. 304).

Diante disso, é necessário ter a clareza que as políticas de educação de um lado constituem-se como estratégias para o enfrentamento da questão social que vem circunscrevendo o âmbito educacional, e de outro, como mecanismo definido para atender aos interesses da sociedade capitalista atual. Nisso suas estruturas acabam se (re)definindo em conformidade com a doutrina neoliberal, a qual se impõe orientando e modificando os seus rumos conforme o interesse da burguesia.

Por isso a materialização dessas políticas não consegue se isentar das impregnações dos projetos capitalistas, ficando o impasse, caracterizado por avanços e retrocessos.

O fortalecimento da esfera pública e a efetivação das políticas sociais continuam sendo um desafio para a concretização da educação. O que ocorre na verdade é a submissão das políticas de direitos aos ditames de uma filosofia que recomenda a redução da intervenção do Estado no financiamento das políticas sociais.

De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade). (ANDRIOLI, [s.d], *mimeo*).

Isso fica bem claro, quando se observa o aumento dos cursos superiores privados em detrimento do ensino público, o financiamento de bolsas integrais em instituições privadas financiadas pelo governo federal, abertura de vários cursos de qualidade duvidosa na modalidade a distância. O Brasil segue a risca às ordens do Banco Mundial (PEREIRA, 2013).

O que se constata nessa declaração é a preocupação com o crescimento do mercado consumidor baseado na educação. No entanto é complicado imaginar a efetivação dos direitos frente a consolidação da sociedade capitalista, visto que é impossível a concretude dos direitos sociais no mesmo palco em que se visa, prioritariamente, a rentabilidade e o lucro do mercado privado.

Incontestavelmente nessa visão o que se prioriza é o benefício das instituições privadas, ao mesmo tempo em que se subtraem os direitos humanos. Nesse contexto, se insiste em sustentar que o mercado é o responsável pela regulação social.

A Política Nacional de Educação responsável por traçar diretrizes e metas para o setor educacional e ativar dispositivos para o enfrentamento dos problemas concernentes a tal setor, tem seu funcionamento desgastado e, portanto insatisfatório. Mézáros deixa bem claro a intenção do capitalismo na educação tem “o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário... como

também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes através de uma dominação estrutural.” (2005, p. 35). Essa é a realidade da atual conjuntura para a educação brasileira.

Os desafios para a materialização da política de educação nesse contexto deve ser primordialmente no combate a sua mercantilização

As políticas educacionais e a instituição escolar estão no centro deste processo de mercantilização e absorvem conceitos como produtividade, flexibilidade, competitividade. Não estamos, portanto, falando de ações abstratas. Estamos diante da submissão das políticas educacionais aos processos econômicos e sociais que se alinham à lógica do mercado, da produtividade, da produção periférica e do aprendizado. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

Muitas vezes o discurso oficial, vende uma realidade de que a educação vem avançando em números, maquiando a perversa realidade que se apresenta por trás dessa lógica mercantil.

Então o desafio mais importante para a política de educação no Brasil, é desmistificar essa realidade. Pensar em educação é primeiramente buscar fortalecer o seu caráter público de dever do Estado e direito do cidadão. É dar sustentabilidade ao seu poder de transformação das pessoas, legitimando seu viés crítico.

Dessa maneira podemos buscar projetos revolucionários, e a constituição de uma nova forma de sociabilidade sem as amarras do capital. Para isso temos que resgatar a função social da educação, que é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais. (CFESS, 2012).

É preciso construir uma educação emancipadora, para isso é preciso um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. “Trata-se, antes de tudo de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política.” (CFESS, 2012, p. 19).

A política de educação deve se constituir como uma estratégia de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado. A trajetória dessa política evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas, se tornando uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas.

Então o desafio é tornar a educação o alicerce pela luta e ampliação dos direitos sociais, garantindo o respeito à diversidade humana, e visando a democracia como um processo e não como um valor liberal. A educação deve fortalecer os processos de socialização da política. E o acesso a mesma deve expressar as desigualdades sociais de classe, gênero, raça, etc.

### **3- ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS**

3.1- A universidade no Brasil: desafios para a sua materialização em nosso país.

Discutir a trajetória da universidade no Brasil se apresenta como um desafio. Pois os caminhos, as contradições e as perspectivas desse processo não segue um caminho linear. Nesse breve histórico é preciso levar em consideração os aspectos econômicos, sociais e culturais. Não podemos fazer uma análise enviesada e isolada como se a universidade fosse uma instituição isolada das questões que permeiam a realidade brasileira.

A universidade é vista como importante patrimônio cultural e se caracteriza pela sua necessária dimensão de universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. É essencial para qualquer processo de construção de uma identidade social.

Infere uma capacidade enorme de representação social, cultural, intelectual e científica. E essa condição básica se sobressai na produção do conhecimento crítico e inovador, exigindo respeito à diversidade e ao pluralismo. Faz-se necessário criar mecanismos que possam construir questionamentos críticos, indispensáveis para configurá-la como um dos fatores dinâmicos para a evolução histórica da sociedade.

A universidade é atravessada por várias reformas em contextos históricos distintos que acabam por solapar sua função social, e se torne um elemento impulsionador da reprodução capitalista e dos ditames propostos pelo Estado conservador.

Fernandes (1975), em suas discussões sobre a trajetória da universidade no Brasil afirma

A universidade enfrenta no momento, a pior crise com que já se defrontou durante sua curta formação no Brasil. Ameaças pairam sobre ela e sobre a natureza de sua contribuição educacional. Pretende-se submetê-la a uma tutela exterior cega e inflexível (p. 25).

Assim como os processos econômicos sofrem com a influência externa não foi diferente com a universidade. O capital não visa somente a dominação no chão da fábrica, vai além e atinge os pressupostos educacionais no ensino superior. Busca o controle para que não sofra ameaças vindas dos que constituem a universidade.

No início do século XX, o Brasil passava por um momento de forte insatisfação popular, devido à crise cafeeira e as reivindicações no emergente setor industrial, o que caracteriza o país nesse momento é a tomada de decisões políticas pelas classes dominantes. No país o moderno vem se constituir com traços do arcaico (IAMAMOTO, 2011).

Entre 1930 e 1945 o que se observa é a inserção do Brasil no processo de modernização capitalista, na fase monopolista do capital mundial, fortalecendo seu processo de industrialização e urbanização, com um forte controle sobre a classe trabalhadora. A expansão das universidades em alguns momentos acompanhava o crescimento das forças produtivas e a disputa das forças sociais. Mas nesse processo havia descontinuidades “enquanto o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação continuou a estruturar-se em bases, valores e técnicas pré-capitalistas.” (ROMANELLI, 2005, p.188). No capitalismo a luta entre as classes sociais contribui para definir historicamente o tipo de educação, sua maneira de se efetivar e suas mediações, conteúdos e diretrizes, numa dada sociedade.

Nesse período se buscava uma padronização da universidade, um modelo que não atendia as especificidades regionais, dentro dos moldes da modernização conservadora vigente “Nos anos 30, a universidade brasileira foi pensada como uma espécie de molde a ser aplicado em todas as partes do país.” (GIANNOTTI, 1987, p. 23). Dessa maneira a universidade era mais aliada a função de reprodução do capital do que mesmo a busca pela renovação crítica. O processo de inserção do Brasil no capitalismo foi tardio, esse processo rebate também na criação de um modelo educacional, o que reflete nas dificuldades ainda nos dias de hoje, de



formular políticas educacionais de caráter universalista. A própria função da universidade por vezes foi questionada, pois o padrão de educação no país seguia modelos vindos do exterior que buscava a construção de novos quadros para o capitalismo

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido a função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade e conseqüentemente, de produção. (FRIGOTTO, 1984, p. 40).

Esse processo rebatia nas universidades no período varguista, ao mesmo tempo em que fortalecia o sistema educacional no país, trazia em sua constituição elementos de amortização e domínio na constituição da classe trabalhadora, a política nesse período cooptava sujeitos coletivos através da verticalização dos sindicatos.

Dessa maneira a universidade nesse período foi chamada para remodelar o ensino, com o treinamento e a qualificação da força de trabalho, e não para a formação de pesquisadores críticos e o desenvolvimento da ciência voltada para as demandas mais emergentes da sociedade.

Observamos um modelo de política educacional com um forte apelo autoritário que refletiria nas universidades “O estatuto das universidades brasileiras, instituído através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, organizava o ensino superior em todo o país e vigorou durante 30 anos, estabelecia que o ensino deveria ser pago, inclusive nas instituições oficiais. (DAHMER, 2007, p. 106). Apesar de não se ter um modelo privatista como o existente hoje, já se observava traços de que o ensino nas universidades serviria a lógica da lucratividade permeada pelo capitalismo.

Houve um crescimento de matrículas nas universidades, mas restrito em sua maioria pelas camadas médias, a população que vivia em situação de maior vulnerabilidade social não tinha acesso ao ensino superior

No interior desse processo, as camadas médias passaram a definir seu projeto de ascensão social como dependente do projeto de carreira dos jovens a ser realizado mediante a obtenção de diplomas

de curso profissional em escola superior, que propiciassem o desempenho de ocupações para as quais eles eram requisito necessário. (CUNHA, 1989, p. 63).

O jovem que adentrava na universidade não vinha das famílias carentes, elitizando os corredores do ensino superior e camuflando as contradições sociais aos olhos dos estudantes, tanto da classe dominante, quanto o da classe trabalhadora. Era difícil perceber o conflito existente entre as classes sociais no capitalismo no interior das universidades, já que a mesma abrigava basicamente pessoas oriundas das camadas médias.

Na década de 1960 o Brasil vivencia um momento de forte repressão que foi a tomada do poder pelos militares, constituindo então a ditadura militar. Esse processo na área econômica se caracterizou pela abertura ao capital externo, em que as multinacionais tiveram domínio em diversas áreas (saúde, educação, dentre outras).

Quando se fala da universidade brasileira nesse período se observam mudanças importantes. O setor privado e internacional começa a investir nas instituições de ensino, através de acordos de cooperação técnica selado entre o Instituto de pesquisas e estudos sociais (IPES), e a agência dos Estados Unidos para desenvolvimento internacional (USAID), “A ingerência dessa agência na educação brasileira processou-se em um momento de profunda crise universitária.” (ROMANELLI, 2005, p. 146).

O sistema se mostrava incapaz de absorver a crescente demanda pelo acesso ao ensino superior, já que o antigo modelo era incompatível com a nova dinâmica gerada pelo capital em nível nacional e internacional. Era visível a determinação externa na universidade nesse período facilitado pelo período ditatorial vigente

Num país sem tradição intelectual e, especialmente, destituído de experiência universitária, a reforma condicionou a formação de ideais que favoreciam a lenta emergência de novos padrões do ensino superior, autenticamente ligados à nossa época e às necessidades do Brasil moderno. (FERNANDES, 1975, p. 27).

As reformas foram a tônica desse período, e essas vieram beneficiar e ampliar o domínio capitalista no Brasil. Tão logo o golpe foi instituído as universidades viraram alvo priorizados pelo regime a priori por meio de um processo

repressivo sem precedentes se agravando com o Ato Institucional-05. Giannotti afirma que “No Brasil as coisas se complicam em virtude de outros fatores, dentre os quais, carência de tradição, a gigantesca expansão da rede universitária durante a década de 60 e, finalmente, o peso do autoritarismo nos últimos anos.” (1987, p. 24). O ponto da expansão nesse período merece destaque, porque vem ocorrendo em benefício do capital privado em detrimento das universidades públicas que deixam de receber investimentos públicos. Na ditadura as pesquisas universitárias passam a ser financiadas por organismos internacionais, que tinham grande interesse em qualificar a mão-de-obra brasileira, tendo em vista que comparada aos países desenvolvidos era mais barata.

A modernização conservadora nesse período significa então a abertura desenfreada ao capital imperialista. Os acordos entre as universidades e as instituições norte-americanas propunham

Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar; Atuar sobre o processo escolar em nível de microssistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino; Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma ‘função mais eficaz para o desenvolvimento’; Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da ‘informação nos domínios da educação ‘extra-escolar’; Reforçar o ensino superior, ‘com vista ao desenvolvimento nacional’ (ROMANELLI, 2005, p.210)

Essas propostas deixam clara a intenção dos Estados Unidos, no tocante ao investimento nas universidades. Trabalha com padrões de eficácia que não observam as especificidades do Brasil, fazem da pesquisa científica mero instrumento de produtividade para beneficiar o capitalismo. Trabalham conteúdos, técnicas e métodos estrangeiros que apresenta pouca materialidade quando aplicado as demandas sociais do país. Buscam um maior controle com o conceito de desenvolvimento econômico e dependente e principalmente o que se observa é a busca pelo domínio do ensino superior no Brasil. Nesse período houve fortes investimentos em cursos voltados para a ciência e tecnologia, como forma de desenvolver o país para o cenário capitalista internacional, além disso com o pouco investimento na área de humanas não se tinha o risco de financiar pesquisas que fosse de encontro a ditadura “impedir que a pesquisa se voltasse contra a ditadura,

uma possibilidade real, considerando o alcance e a profundidade dos estudos críticos à teoria da modernização e ao desenvolvimentismo” (LEHER e LOPES, mimeo, p. 81).

O Brasil faz escolhas para a universidade com uma intencionalidade, de fortalecer o domínio do capital estrangeiro. A ditadura não foi um acidente histórico, por trás do golpe existiam objetivos claros de dominação estrangeira. Dentre as várias reformas universitárias nesse período, merece destaque a que foi imposta pela lei 5540/ 1968, que fortaleceu o processo de privatização e empresariamento da universidade brasileira, estimulando a desobrigação do Estado com o financiamento da universidade pública, através de uma política que não assegurava condições reais de ensino e pesquisa na produção acadêmica, fortalecendo o autoritarismo estatal.

A lei deixava bem clara as suas intenções que consistiam em estruturar a universidade com base numa racionalidade empresarial, estimulando a criação de institutos isolados de ensino superior. Houve um incentivo claro da expansão do ensino superior privado, as pesquisas nas universidades públicas não receberam mais aportes o que dificultava a execução das mesmas

Não menos importante, a indução à pesquisa, uma realidade no período consignada no próprio texto da Lei 5.540/1968, veio acompanhada do enxugamento das verbas de outros custeios das universidades federais que, desse modo, deixaram de dispor de recursos próprios para auspiciar a pesquisa dos professores e estudantes, a despeito de seu mérito acadêmico. (LEHER, 2013, p. 324).

A lei feria a autonomia das universidades que já era bem relativa no Brasil. Dessa maneira fica explícito o estímulo a criação de novas instituições de ensino superior privadas. Cria-se assim uma nova estrutura para o ensino superior brasileiro sob os moldes da racionalidade e produtividade empresariais, o que acabava por legitimar a ditadura militar no solo brasileiro “desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão do outro. A mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo.” (ROMANELLI, 2005, p. 218). Fica claro a troca de favores

existente entre os militares e as corporações capitalistas internacionais, o prejuízo ficava para a universidade pública.

Os desmandos e abusos praticados na ditadura militar faz com que a universidade perca a sua autonomia, não que o modelo anterior fosse o ideal, mas o mesmo possibilitava uma maior liberdade e independência na sua relação com o governo federal. Então a modernização acabou criando mecanismos de dominação dentro e fora das universidades, o que vem a tornar a mesma mais conservadora em relação aos modelos anteriores. Assim os prejuízos gerados para a universidade, para as pesquisas realizadas, nesse momento eram explícitos e o que se queriam com as pesquisas, os professores passaram a ser perseguidos, exonerados, havia manipulação de conteúdos. Constrói-se toda uma estrutura que passa a ser trabalhada indistintamente em todo o país.

É importante mencionar que os estudantes não ficaram inertes nesse processo, na década de 1960, existiram várias manifestações do movimento estudantil, fortalecidas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), “as universidades foram lócus de considerável inquietação intelectual no período anterior a 1964, especialmente entre os estudantes que se apropriam de debates realizados fora da universidade.” (LEHER, 2013, p. 324). Ganha destaque o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que vem a questionar os professores no que se refere às novas problemáticas sociais.

O movimento estudantil foi pouco trabalhado nas obras de autores da época, mas esses movimentos ganham destaque nos conflitos forjado nas universidades brasileiras, refletindo o conflito entre as classes sociais merece destaque o XXVII Congresso da UNE realizado após o golpe militar, que defendia uma maior autonomia das universidades brasileiras, no contexto de autoritarismo proposto pela ditadura militar (LEHER, 2013).

A preocupação dos estudantes era no sentido de combater a privatização das universidades, tendo em vista que as mesmas não se transformassem em meras fábricas de diplomas, perdendo o seu caráter de inovação, de construção do saber crítico, se fazia necessário escutar o que a classe trabalhadora reivindicava, para que não beneficiasse somente a classe média e alta “a universidade contemporânea não é um templo de saber, mas uma espécie de supermercado onde as classes médias lutam por um título que lhes garanta o monopólio duma profissão ou lustros subsidiários.” (GIANNOTTI, 1987, p. 37).

Na linha proposta pela ditadura da “universidade modernizada”, dois planos tiveram destaque: o Atcon e o Meira Mattos, que pregava um modelo administrativo e gerencial para a universidade brasileira, mantendo a função de domínio e coerção por meio do aparelho estatal, visando a instauração de uma “coesão precária” entre as classes dominantes e as classes subalternas. Além disso, esses planos tinham um forte caráter de direção intelectual e moral, que propunha o consenso. A classe dominante deve promover uma coesão ideológica, na busca de uma “vontade coletiva”, para que seus projetos de organização e direção da vida social sejam aceitos por todos os membros da sociedade. Projeto esse que como observamos acima fortalecia a reprodução do capitalismo no país, enfraquecendo a universidade pública, e fortalecendo a criação e ampliação de institutos privados de ensino superior. (FÁVERO, 1991).

O modelo proposto para a universidade no Brasil após a ditadura segue fortalecendo o processo de privatização, com grande ênfase na massificação e mercantilização do ensino superior, o que iremos abordar no próximo item. Importante observar os caminhos e descaminhos da universidade tendo em vista o pensamento proposto por Fernandes

Não podendo acompanhar o compasso de mudança ao nível intelectual mais alto de cultura, os ‘meios privatistas’ procuram redefinir o estilo conservador da tutela a que estava submetida a antiga escola superior, tentando criar novos controles externos, suscetíveis de reduzir, solapar ou destruir o ímpeto de renovação a partir de dentro das universidades existentes (1975, p. 231).

### 3.2- O ensino superior brasileiro no contexto de mundialização do capital

Na atual conjuntura, observamos a expansão do ensino superior no Brasil, isso ocorre com maior ênfase a partir de 1990 com o advento do neoliberalismo, fortalecendo o cenário das contrarreformas do capital. O modelo proposto na ditadura militar entra em colapso e a reestruturação produtiva muda a maneira do capital se legitimar. O que constatamos hoje é a mundialização do capital e a intensificação da ideologia neoliberal. No campo educacional se explora com maior intensidade a mercantilização, principalmente no ensino superior

As políticas educacionais e o ensino superior estão no centro deste processo de mercantilização e absorvem conceitos como produtividade, flexibilidade e competitividade. Não estamos, portanto, falando de ações abstratas. Estamos diante da submissão das

políticas educacionais aos processos econômicos e sociais que se alinham à lógica do mercado, da produtividade, da produção periférica e de aprendizado (FRIGOTTO, 1984, p. 26).

Apesar de haver similaridades com o projeto de universidade existente na ditadura militar, no atual momento ficam explícitas algumas peculiaridades, enquanto no pós-1964, buscava-se o domínio e o controle sobre a universidade pública, agora o ensino superior e as políticas educacionais são mercantilizadas, o seu caráter passa a ser de busca de lucros. Assim, o acesso ao ensino superior irá acontecer pelas vias mercantilistas e não como um direito constitucional.

Dessa maneira, o ensino superior se esvazia do seu caráter crítico e compromissado com as demandas da sociedade em seu âmbito público, para apropriar-se de condições mercantis, impondo ao educando a condição de consumidor, restringindo o seu acesso pelo mercado. Mediante isso, a educação na atual conjuntura fica, portanto, impedida de realizar as três finalidades previstas no art. 205 da Constituição Federal “o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho.” (BRASIL, 1988).

Assim, a nossa proposta, nesse item é abordar os impactos observados com a refuncionalização ocorrida no Estado, e seus rebatimentos para o ensino superior no Brasil, tendo em vista que a ideologia neoliberal (perpassa várias esferas do direito social) deslegitima a garantia dos direitos sociais, enfraquecendo as conquistas da classe trabalhadora em nosso país.

O ensino superior, no contexto do neoliberalismo, expõe que não é apenas a iniciativa privada que predomina na oferta do mesmo, mas que a ampliação pública vem acontecendo de forma bastante lenta e que o aporte de recursos públicos se destina a oferta privada visando atingir as metas propostas pelos organismos internacionais. Nesse contexto de instauração de uma nova fase do capitalismo, visando a saída da crise, a educação, sobretudo a superior, é vista por, alguns organismos internacionais, como um instrumento que pode contribuir para o cumprimento desse objetivo.

O neoliberalismo surge visando superar a crise do capital, que é gerada dentro do próprio modo de produção, marcado pelo caráter cíclico do processo de desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão, representadas por ciclos parciais ou gerais, sendo a crise então um colapso na

reprodução do sistema (MARX, 2011). Diferentemente da crise que marcou as décadas de 1970 e 1980, que tiveram grande aporte do Estado injetando bilhões, o que se observa agora é a pouca intervenção estatal, legitimando a ação do capital, agora o papel do Estado é reduzido visando a legitimação dos ideais solicitados pelos capitalistas.

O ensino superior não fica imune, projetos são criados e o seu papel pode ser alterado de acordo com as exigências vindas não das demandas sociais ou internas do ensino superior, mas em função da importância que possa representar para a diminuição da crise sobre o capital.

As reformas nesse período tem início no governo Collor e se intensificam nos governos seguintes principalmente com a onda privatizante implementada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), essa proposta para o ensino superior tinha como destaque o papel econômico como base do novo estilo de desenvolvimento, diga-se de passagem, com forte caráter neoliberal. FHC afirmava que era necessário uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento tecnológico e científico. O ensino superior, nesse período, via a escassez de seus recursos “A longo prazo não são prometidos mais recursos para o ensino superior público. A expansão dependeria de novas formas de cooperação.” (CUNHA, 1995, p. 60). Fica visível, em sua proposta, o incentivo ao setor privado no que toca o ensino superior.

Ganha destaque, nesse cenário, a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) criado no governo de FHC, pelo então ministro Bresser Pereira, que fortalecia o neoliberalismo nas diversas áreas do governo em nosso país e encaminhava mudanças propostas pelos organismos internacionais, sendo o principal deles o Fundo Monetário Internacional (FMI). (BEHRING, 2008).

O Ministério da Educação (MEC) sofre forte influência do plano Bresser que traz rebatimentos no ensino superior, tendo como destaque nesse período a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação proposta em 1988, mas aprovada somente em 1996, permeada por inúmeros conflitos e tensões em sua aprovação, adaptado as intenções do poder executivo



ao invés de uma ‘lei geral’, que contivesse todas as diretrizes e todas as bases da educação nacional, aprovou-se uma lei minimalista, gerada com lacunas intencionais, o que revela a intenção de permitir que algumas das mais importantes questões relacionadas à política educacional viessem a ser tratadas em momentos distintos, até mesmo antes de aprovada a LDB (MINTO, 2006, p.152).

Percebe-se, então, o caráter dessa lei, influenciada pelas prerrogativas neoliberais do período. O que se constata é a preocupação com o crescimento do mercado consumidor no âmbito do ensino superior. Assim a efetivação de direitos frente a consolidação da sociedade capitalista se torna inviável, não se constrói garantias em um cenário que se visa prioritariamente a rentabilidade e o lucro do mercado privado.

Nesse contexto, dois movimentos caracterizam a privatização do ensino superior no país: a liberalização dos serviços educacionais e em decorrência a expansão e massificação de instituições privadas e o redirecionamento das instituições públicas para a esfera privada, por meio das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para financiamento das instituições. Como afirma Lima “o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução de verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados”. ( 2008, p. 47). O Estado trabalha no sentido de desestruturar e precarizar o ensino superior.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da república, sendo eleito pelo partido dos trabalhadores. Houve esperança que nesse governo fossem atendidas as demandas da classe trabalhadora, já que o mesmo vinha das camadas populares. Mas em sua efetivação o que se constatou foi o caráter de continuidade em relação aos governos anteriores, e em alguns setores com maior profundidade em benefício do capital.

O governo Lula recoloca em movimento uma contrarreforma universitária que ganha força e destrói os preceitos constitucionais, deslegitimando o ensino superior e colocando em xeque a universidade pública no Brasil, fortalecendo e ampliando a ideia de universidade vinculada ao mercado. Nesse governo os organismos internacionais ganham mais força na construção da política para o ensino superior “A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo Lula da

Silva e por uma ONG francesa, ORUS, dirigida por Edgar Morin, está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira e quiçá de diversos países latino-americanos.” (LEHER, s. d, p. 01).

Isso representa uma vitória de um projeto amplamente combatido por sindicatos, professores, estudantes, técnico-administrativos dentre outros segmentos, que na última década torna explícito a conexão com o mercado e de maneira mais ampla a conversão da educação em um mercado, que será bastante explorado com a massificação e mercantilização do ensino superior de acordo com Maués

As políticas que serão definidas após a crise de 2008 dificilmente mudarão essa rota, tendo em vista as ações em curso e a defesa desse modelo expansionista que vem se caracterizando pela ampliação de vagas no setor privado, com recursos públicos e, nesses últimos anos, com a intensificação do trabalho docente. Por isso, na minha avaliação, as políticas terão continuidade, pois elas já foram concebidas no sentido de respaldar o capital e de atender aos interesses privados, não havendo necessidade de mudança de rota. (2010, p. 97).

A efetivação dessa direção política nesse governo vem ocorrendo por meio da contrarreforma da educação superior. No período de FHC podemos dizer que a marca da educação superior foi a da privatização. Já no governo Lula, além da continuação da expansão pela via privatista, a ênfase também recai na quebra da fronteira entre público e privado, com repasse de recursos públicos para o setor privado, a mercantilização e o empresariamento, com a transformação da educação de direito público inalienável para o acesso pela via consumo de mercadorias.

Quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação superior fica subentendido que, para garantia da expansão do acesso à educação, é imprescindível a expansão do ensino privado. O Banco Mundial propõe o corte de verba para a infraestrutura dessas instituições e a diminuição na contratação de trabalhadores da área. É determinado um conjunto de estratégias para a reformulação do ensino superior na América Latina (LIMA, 2008).

Essas prerrogativas são constatadas na Reforma Universitária, que fortalece as parcerias público-privadas. Dois programas ganham destaque nessa reforma o Financiamento para a Educação Superior (FIES), e o carro chefe do último governo

de Lula o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005 e que permite repasse de verbas públicas para o setor privado, por meio de generosas isenções tributárias e a concessão de bolsas de estudo para as instituições particulares, visando dessa forma à busca insaciável por lucros (LEHER, 2013). Para os alunos que não conseguirem o financiamento em seus estudos, esses programas financiam ou realizam empréstimos para que se propague e aumente o número de matrículas no ensino superior privado. “Juntas, as corporações e fundos já controlam a maioria das matrículas privadas no Brasil. Apenas cinco desses grupos possuem 30% das matrículas privadas” (LEHER, 2013, p. 340).

Pode-se constatar, com os números acima, que mesmo com a criação de novas universidades públicas, proposta pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), não se modifica a concepção histórica, privatizante, das políticas propostas para o ensino superior no país. Essa vem, cada vez mais, sendo fortalecida por programas e decretos do governo, reduzindo a universidade apenas ao caráter de ensino, não garantindo o tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, essas determinações não dão conta de suprir o déficit histórico do ensino superior público no país, desarticulando o que se prega na Constituição para a universidade. Isso só vem a fortalecer a expansão do ensino superior privado, seja presencial ou à distância de forma descontrolada e sem critérios.

Assim, a educação superior vem passando por um processo de precarização do setor público. Pois o fortalecimento do setor privado provoca cortes nas verbas que legitimamente deveriam ser alocadas para a universidade pública, garantindo o direito ao ensino superior

A chamada política educacional tem sido a política de corte de verbas públicas para a educação e especificamente para a educação superior. A alocação destas já escassas verbas é feita tanto para as universidades públicas quanto para as universidades privadas- tratadas num mesmo patamar- e estariam condicionadas a um processo de avaliação institucional constituído a partir da lógica empresarial custo/benefício e da produtividade de cada universidade, entendida nos parâmetros de adequação da formação profissional a partir das exigências do capital. (CASSAB e LIMA, 2002, p. 83 e 84).

Nessa lógica, o ensino superior vem perdendo o seu caráter de público, essa lógica perversa além de retirar recursos públicos, alocam os mesmos para o setor

privado. O Estado, ao invés de alargar o fundo público, fragmenta as ações em políticas focais, tendo como base o produtivismo e à sua filosofia mercantil.

Diante desse quadro, se faz necessário o fortalecimento dos sindicatos, do movimento estudantil, dentre outros movimentos sociais com vistas a fortalecer a universidade e o ensino superior público, num momento de fortalecimento das contradições, precisamos de ações políticas que quebrem o processo de subordinação da educação à acumulação capitalista.

Assim, faz-se fundamental que os estudantes e trabalhadores venham a somar na luta histórica em defesa do ensino público, universal, gratuito, presencial e laico, exigindo dos nossos governantes a ampliação de vagas para atender à demanda, cada vez mais crescente, do ensino superior público em nosso país.

### 3.3-A modalidade de ensino à distância como estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior

O Ensino a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino difundida no mundo inteiro. Não se tem uma origem precisa desse tipo de ensino, muitos autores atribuem o surgimento ao fato da origem da imprensa na Alemanha no século XV. (FRIGOTTO, 2001)

O EaD no Brasil é uma modalidade de ensino que tem passado por um momento de longa expansão. Esse aumento gradativo dos cursos à distância se dá nas diversas etapas de ensino, com ênfase no ensino superior.

Nesse sentido o que se identifica é que o EaD, a partir da década de 1990, segundo Giolo (2008) poderia atuar no ensino médio, no ensino profissional e em todas as modalidades de ensino superior. Contudo, nesse último nível, especialmente, o movimento de expansão cresceu em índices muito elevados. o EaD passou a ser uma das preferências de parte da iniciativa privada quando a expansão da modalidade presencial teve uma diminuição de sua demanda. Esse acontecimento modificou o significado de educação à distância, uma vez que esta deveria ser uma modalidade capaz de ampliar a atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, mas se transformou em concorrente da presencial e, para determinados cursos, se constituiu em uma ameaça, pois pode oferecer preços menores e facilidades ligadas ao tempo, ao

espaço e aos métodos de aprendizagem e principalmente pelo prejuízo a qualidade na formação profissional.

Atualmente em nosso país há um grande incremento de tecnologia na educação, o que vem a massificar o acesso das pessoas a esta política e favorece a difusão do ensino à distância.

Na literatura, o EaD vem sendo conceituado como

uma atividade de ensino e aprendizado sem que haja proximidade entre professor e alunos, em que a comunicação bidirecional entre os vários sujeitos do processo (professor, alunos, monitores, administração) seja realizada por meio de algum recurso tecnológico intermediário, como cartas, textos impressos, televisão, radiodifusão ou ambientes computacionais” (ALVES; ZAMBALDE & FIGUEIREDO, 2004, p.6)

Diferente do que muitos pensam o ensino à distância é um método antigo de difusão educacional. Esse modelo não está somente ligado ao uso de computadores e ferramenta digitais, as cartas, jornais, televisão, dentre outros, também são mecanismos desse tipo de ensino.

O EaD é uma estratégia de massificação do ensino baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, e por isso, não obedece a limites de lugar e tempo.

No Brasil, essa modalidade de ensino aparece no século passado, por volta de 1904. Na ocasião escolas internacionais que eram instituições privadas, ofereciam cursos pagos, por correspondência. Trinta anos mais tarde, em 1934, já mais concretamente, é a vez do Instituto Monitor iniciar suas atividades e em 1939 o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo. (MARQUES, 2004)

O Instituto Universal Brasileiro, por muito tempo foi o maior responsável pelo ensino à distância no Brasil, com uma variedade de cursos, como técnico em eletrônica, secretária, técnico em contabilidade, etc.

Nos século XX as emissoras radiofônicas se tornaram aliados do ensino à distância. Era entregue através dos Correios o material impresso aos alunos, e eles acompanhavam as aulas em suas residências na programação diária, pelo rádio. Mas vale salientar que desde 1937, já existia a educação à distância por meios radiofônicos com o serviço de radiodifusão educativa do Ministério da Educação.

Cursos à distância também são transmitidos pela televisão, são vários os exemplos de canais educativos, com destaque para o canal Futura, TV Cultura, TV

Brasil, etc. Mas as primeiras formas de ensino à distância pela TV no Brasil datam de 1965 quando o Governo Federal cria a TV Educativa.

Um dos cursos à distância mais famoso do Brasil foi criado em 1981, pela Fundação Roberto Marinho. Nesse ano surge o Telecurso, que a partir de 1995, passa a se chamar Telecurso 2000, com cursos para o 1º e 2º grau. Nos dez anos seguintes, o curso que ensina as matérias do ensino fundamental e médio via programas de televisão e apostilas impressas, já havia formado 4 milhões de pessoas.

No Brasil, Em 1993, o MEC e o Ministério das Comunicações assumem um protocolo para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância Brasilead, que tinha por objetivo articular as ações na área desenvolvendo o EaD, esse processo acabou alavancando essa modalidade em nosso país.

No que se refere ao ensino superior, de acordo com os referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007), não há um modelo único de educação à distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos.

Ainda na década de 1990, com a ampliação da internet, iniciou-se uma política nacional de educação superior à distância. Seu marco fundamental está na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), que incentivou o surgimento desses programas, posteriormente regulamentados pelos decretos 2494/98 e 2561/98.

O primeiro decreto caracteriza o ensino à distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem pela mediação de materiais didáticos organizados e veiculados em vários meios de comunicação. O segundo decreto trata do credenciamento dos cursos à distância, e foi complementado por outras portarias e documentos do MEC

Essa expansão do ensino à distância deve levar em consideração alguns critérios de qualidade “1.compromisso dos gestores; 2.desenho do projeto; 3.equipe profissional multidisciplinar; 4.comunicação/interação entre os agentes; 5.recursos educacionais; 6.infra-estrutura de apoio; 7 avaliação contínua e abrangente; 8.convênios e parcerias; 9.transparência nas informações; 10.sustentabilidade financeira.” (BRASIL, 2007, p. 04). Esses referenciais nem sempre são seguidos, surgindo vários questionamentos em torno da EAD, ou seja a expansão sem qualidade no ensino, não fortalece essa modalidade educacional.

É preciso mencionar que a expansão do ensino à distância, tem influência da ideologia neoliberal na educação, tendo como objetivo a mercantilização, para obtenção do lucro, essa modalidade é muito atrativa para o capital, pois reduz custos de variadas formas beneficiando a corrente neoliberal. Como afirma Gentili

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar levadas a cabo por esses governos. (1996, p. 23)

A nossa abordagem tem como foco observar esta realidade da educação à distância como uma estratégia de massificação e mercantilização do ensino superior. Para isso se faz necessário abordar o caminho percorrido pelo Brasil no contexto do neoliberalismo, ideologia essa que ganha força no final da década de 1980.

No que se refere ao ensino superior no Brasil quando se adentra na década de 1990 verifica-se uma expansão do processo de mercantilização do ensino superior. Esse processo se intensifica principalmente, quando o neoliberalismo entra em cena “obriga o capital e o Estado a participar ativamente na “promoção” desse processo de reestruturação (produtiva, cultural e política).” (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2014, p.198). Nesse contexto de aprofundamento do projeto neoliberal, as políticas sociais-saúde, previdência, educação passam a ser mercantilizadas, constituindo a partir de então como um serviço a ser comercializado, e não como um direito constitucional.

A lógica capitalista e o ideário neoliberal incidem sobre a política educacional. Em função disso, o ensino superior público sofre os reflexos desse Estado neoliberal. Tanto que, as políticas educacionais implementadas pelo Estado a partir da década de 1990, ao invés de apoiar o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade para todos, tem se direcionado ao fortalecimento do ensino à distância e da expansão de instituições privadas. “Nas duas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por uma relativa expansão no acesso à educação sem a devida qualidade, fruto de uma clara ação política estatal. Pode-se afirmar que o Estado brasileiro alinha-se com princípios e diretrizes neoliberais.” (CFESS, 2014, p. 15)

O argumento usado para sustentar os incentivos do Estado à modalidade de ensino à distância e as instituições privadas é um discurso de modernização do ensino, de democratização e inclusão do acesso, de aumento de vagas para o ingresso ao ensino superior. Tal discurso se apresenta como bastante convincente e democratizante, uma vez que coloca o EAD como uma política educacional inclusiva, ampliadora do direito à educação. se faz necessário investigar qual a real intenção dessa modalidade de ensino se considerarmos a mesma segundo os interesses do capital e do projeto neoliberal.

A ciência representa no plano do pensamento conceitual, a expressão mais direta do atendimento à primeira exigência, isto é, do atendimento à exigência de ampliar e aprofundar o conhecimento efetivo do real. Mas, na prática, o atendimento à primeira exigência não se tem podido fazer.” (KONDER, 2011, p. 102)

Sob os auspícios do neoliberalismo toda ciência perde o seu caráter de aprofundamento do conhecimento do real, de investigação do cotidiano, de criticidade. Metamorfoseando em efetivo instrumento de lucratividade e produção massificada, não seria diferente com o EAD.

O desenvolvimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade significa aumento de gastos sociais. Então uma vez que o Estado neoliberal se propõe a reduzir os gastos com o social, há um grande incentivo à educação à distância e privada. O aumento dessas escolas contribui para que o Estado diminua seus investimentos em universidades presenciais, públicas e gratuitas, o que garantiria o acesso ao direito e uma maior qualidade na formação profissional. Assim, o investimento que deveria se destinar para o ensino superior público fica comprometido por essa modalidade de ensino.

Na situação descrita acima podemos perceber a efetivação do Estado neoliberal, uma vez que o mesmo se propõe a ser o mínimo para o social e o máximo para o capital. Isso permite aos capitalistas o aumento em suas taxas de lucro, fazendo com que a educação se torne um aliado na busca de ampliação de mercados. O ensino à distância torna-se portanto funcional aos interesses do capital.

É interessante considerar também que o ensino à distância surge estrategicamente com o intuito de formar mão de obra em grande quantidade, geralmente de maneira aligeirada, acarretando menor custo. Essa modalidade de



ensino, portanto, torna-se uma “mina de ouro” para o capital. O número de matrículas nas instituições de ensino à distância cresce cada vez mais, e isso significa mais profissionais no mercado em menos tempo, uma vez que a duração dos cursos à distância em comparação com o presencial é bem reduzida.

Como resultado, além de ter toda a mão de obra que necessita, o capital terá ainda um elevado exército industrial de reserva, o qual possibilitará reduzir salários, desmontar direitos e precarizar as condições de trabalho. Essa situação é, logicamente, muito interessante para o capital, que terá assim o aumento de suas taxas de lucro. “reduz-se significativamente os investimentos gerais [...] o capital pode recorrer à força de trabalho localizada em qualquer parte do globo, segundo seu melhor interesse de valor e/ou qualificação.” (DURIGUETTO e MONTAÑO, 2014, p. 199).

O crescimento da modalidade de ensino à distância está tão acelerado que há também a presença desse em instituições públicas (recentemente a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, lançou a graduação à distância em letras), assim como na Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN. Mas o que explica essa presença do EAD no setor público? Considerando que temos em vigência um Estado neoliberal, o intuito dessa inovação no setor público é reduzir gastos sociais. Com o ensino à distância corta-se gastos com estrutura física e também no que se refere a outros custos com recursos humanos.

No plano da educação de nível superior, o sucateamento foi chancelado especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, pela ação direta estatal: reduzindo os recursos públicos para as instituições federais de ensino superior (IFES), com congelamento de concursos e salários, proporcionando uma desvalorização significativa da carreira docente, além de possibilitar -via fundações públicas de direito privado- a participação explícita de interesses privados no interior das instituições públicas. (CFESS, 2014, p. 17).

Ocorre uma intensa privatização do ensino superior, sempre com o discurso de democratização, de ampliação de vagas. Abre-se aqui uma reflexão: essa democratização e ampliação das vagas não poderiam ocorrer via ensino público, presencial e gratuito? O financiamento que é direcionado para as instituições privadas e em especial para o ensino à distância, se investido nas instituições públicas não seria capaz de promover essa democratização e inclusão?

Acreditamos que sim. Até porque “O Estado brasileiro não conseguiu, ainda, instituir políticas públicas universais e redistributivas.” (BOSCHETTI, 2007). Porém, a realidade é que interesses capitalistas se colocam por traz desse discurso enviesado de universalidade. É fato que os recursos públicos direcionados para programas em instituições privadas e no ensino à distância, promoveriam uma ampliação de vagas nas instituições públicas garantindo a qualidade das mesmas.

Contundo, o investimento no ensino à distância e privado garantem a desresponsabilização do Estado para com uma educação gratuita e de qualidade e ainda alavanca classe burguesa. O EaD, por sua vez, não garante uma inclusão com acesso a um ensino de qualidade. Pelo contrário, o aumento dessas instituições significa igualmente a desvalorização das universidades públicas e gratuitas, acarretando, portanto, o sucateamento do ensino superior público.

O problema não consiste fundamentalmente na ausência de vagas para o ensino superior, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas em instituições de ensino presencial que possam ofertar o ensino, a pesquisa e a extensão. A política para o segmento público tem sido na direção do sucateamento, devido à redução drástica do financiamento do governo federal. (MARTINS e VAZ, 2012, p. 11).

O mais viável seria que ao invés de incentivar a ampliação de vagas em instituições privadas e de ensino à distância, se priorizasse e investisse na educação pública, promovendo a ampliação das vagas nas universidades estaduais e federais, investindo tanto na qualidade e estrutura quanto no ensino das mesmas. Porém, nos deparamos com programas governamentais que direcionam a educação do país a uma falsa “democratização e igualdade de oportunidades”, uma vez que a política educacional responde aos interesses da lógica do capital.

Ao analisarmos o desenvolvimento da sociabilidade capitalista verificamos que a instituição dos direitos, desde a sua gênese, em todos os períodos é resultado de mobilizações reivindicatórias e revolucionárias, impulsionadas para recusar e combater as fragilidades das reais condições de vida, imposta a classe subalterna.

Dessa forma, “a luta de classe se transforma na luta pela vida”, (MARTINELLI, 2010, p. 54), em um combate a privação e violação dos direitos, agravados pelo quadro abismal entre classe dominante (burguesa) e classe dominada (proletária), consequência das contradições e dos antagonismos inerentes ao sistema capitalista.

As formas de sociabilidade típicas do capital só se sustentam a partir de um amplo processo de alienação, que colocam pelo avesso as relações sociais, ao se apresentarem ampla e disseminadamente como relações de troca, orientadas para o mercado. Esta inversão alienante se estrutura a partir de um modo de produção que converte o/a trabalhador/a e o seu trabalho em coisas que contenham valor de troca. (CFESS, 2012, p. 17 e 18).

Esse posicionamento nos leva a inferir que a luta por uma educação pública, gratuita de qualidade, reflete também no tensionamento característico do modo de produção capitalista. “A sociedade capitalista é definida, portanto, pela dinâmica dessa luta, que é permeada por conflitos de ordem não apenas restritamente econômica, mas também política e ideológica.” (CISNE, 2013, p.35).

É importante mencionar o caráter ideológico que existe por traz da disseminação do ensino à distância como se o mesmo fosse torna acessível e democrático. Trabalhamos aqui com a concepção de ideologia em sua base marxista como uma realidade invertida, a-histórica, “toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente a base real da história, ou a tem considerado algo secundário, sem qualquer conexão com o curso da história”. (CHAUÍ, 2008, p. 79).

Na realidade o que se observa é que a modalidade de ensino à distância precariza o acesso ao ensino por diversos fatores: uma formação aligeirada, voltada para a massificação e mercantilização do ensino, etc.

Esse conceito se caracteriza pela busca da qualidade empresarial na educação, fugindo do modelo público. O neoliberalismo propõe a gestão empresarial na educação. O sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, mas não no sentido da educação garantir emprego, mas sim de busca de novos mercados. Esses processos nesse contexto buscam a proposição somente da eficiência e eficácia vistos na dinâmica capitalista, o que contribui para a mercantilização da educação.

Esse processo de expansão é tão avassalador, que se compara a organização da educação a uma empresa de alimentação fastfood, enfatizando que os neoliberais definem um conjunto de estratégias dirigidas a transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado (GENTILI, 1996). Expansão essa puxada pelas instituições privadas, em que a educação é tratada meramente como moeda para o lucro.

Faz-se necessário o fortalecimento dos movimentos sociais e do Estado na defesa de uma educação meramente pública sem fins lucrativos que fortaleça a classe trabalhadora, não podemos nos conformar com a cidadania pregada pela burguesia, esse modo de produção não rima com igualdade de classes. “No modo de produção capitalista, a igualdade de direitos civis, políticos e sociais coexiste com a desigualdade de classes, a luta pela constituição de um poder socialista só se coloca como tarefa prática e imediata para o movimento operário.” (BOITO JÚNIOR, 2007, p. 256 e 257).

Fica claro assim a quem interessa o fortalecimento da educação pública, a classe trabalhadora, a única capaz de sucumbir esse modo de produção contraditório, em que o interesse maior se encontra em como aumentar a taxa de lucratividade, tornando o ser humano algo descartável, não se fazendo necessário grandes investimentos na educação, sendo suficiente essa formação aligeirada voltada para os interesses fabris. Esse remar contra a maré se faz necessário nos dias de hoje, em tempos de barbárie, de intensificação das expressões da questão social, e da redução da intervenção do estado no fortalecimento do setor público.

#### **4-CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO DA GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE À DISTÂNCIA EM MOSSORÓ/RN.**

##### **4.1- Ensino de graduação à distância em Serviço Social no Brasil**

Imerso em um contexto histórico de mercantilização da educação superior, os cursos de graduação à distância tem crescido consideravelmente no Brasil. Diante desse contexto, se faz necessário analisar quais os rebatimentos dessa modalidade de ensino para a formação profissional das (os) assistentes sociais.

Para se compreender como se deu esse abrupto crescimento é preciso considerar as transformações societárias ocorridas no pós-1970, decorrentes da crise do padrão de acumulação capitalista erigido no pós-guerra. A expansão mercantilizada do ensino superior segue a ideia de “aldeia global”, isto é, em um mundo inexoravelmente mundializado, a educação é o meio principal pelo qual os países periféricos podem se integrar a essa “aldeia”. (LEHER, 2013). Por isso que não é de se estranhar a expansão e mercantilização dos cursos de graduação à distância.

No que se refere ao Serviço Social brasileiro, os cursos de graduação na modalidade à distância foram criados a partir de 2003, autorizados a funcionar a partir de 2004 e começaram efetivamente a partir do ano de 2006. (PEREIRA, 2008). Apesar de recente vemos um crescimento vertiginoso desses cursos no Serviço Social, “os cursos na área de Humanas são os ‘preferidos’ pelos empresários do ensino, pois não exigem grande investimento-como, por exemplo, em laboratórios e insumos tecnológicos- e possibilitam um lucrativo e rápido retorno.” (PEREIRA, 2008, p. 46).

O ensino de graduação à distância em Serviço Social é compreendido como parte integrante de uma lógica mercantilista do ensino e de diversificação de formas de acesso à universidade. O que se infere é que essa modalidade de ensino está sendo implementada nacionalmente, por meio de instituições privadas, é preciso denunciar a mercantilização da educação e desmascarar a falácia do discurso da ‘democratização do ensino’ que conduz a uma política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país; que assegura aos/às ricos/as o ensino de qualidade e, aos/às que não possuem condições para acessar as poucas instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação de qualidade, são ofertados os cursos de ensino de graduação à distância-expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação. (CFESS, 2014). Além dessa realidade, há que se refletir acerca dos impactos que o crescimento acentuado do número de profissionais formados nessa modalidade gerará no mercado de trabalho profissional.

Nesse cenário o que se vê é que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo “explosivo” de crescimento em unidades de ensino esmagadoramente privadas e na modalidade de graduação à distância, em instituições não universitárias. A primeira questão que aparece se refere ao interesse dessas instituições, será que realmente se busca o melhor acesso e a democratização do ensino, existe um interesse em oferecer uma formação profissional de natureza crítica e qualitativa embasada nas prerrogativas do projeto ético-político da profissão?

Na verdade o que se observa é a busca pela mercantilização e o ganho de capital mediante o ensino, o empresariado

passou a identificar o curso de Serviço Social como mais um curso na área de Humanas explorável, o que significou a efetiva laicização e o “puro” empresariamento do ensino em Serviço Social especialmente após 1995, articulando-se tal movimento do empresariado com o movimento mais amplo do Estado brasileiro de incentivo à expansão do ensino superior via setor privado e não confessional (PEREIRA, 2007,p. 259)

Foi nesse movimento que a graduação em Serviço Social à distância ganhou força no Brasil. Fortalecida pelo ideário neoliberal e monitorada pelos organismos internacionais, com a adesão e o direcionamento por parte da burguesia brasileira. O ensino superior constitui-se como um veio extremamente lucrativo para o capital e, ao mesmo tempo destaca-se pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade capitalista em detrimento da classe trabalhadora.

Nessa mesma linha do crescimento do curso de Serviço Social e o interesse empresarial, Pereira comenta que a partir de 2002 “é possível afirmar que o Serviço Social sofreu um verdadeiro processo ‘explosivo’ de crescimento de suas unidades de ensino, esmagadoramente privadas e inseridas em instituições não universitárias.” (2008, p. 194). Assim o empresariado do ensino passou a identificar esse curso como mais um curso explorável na área de Humanas.

Ao analisarmos a oferta de vagas nos cursos de Serviço Social no país, é possível verificar que a participação da modalidade de ensino de graduação à distância atinge mais da metade dos mesmos. O conhecimento sobre as condições concretas da formação profissional nestes novos cursos é pouco conhecido no Brasil.

No contexto em discussão, a formação profissional vem constituindo uma das principais preocupações do Serviço Social brasileiro, colocando no centro dos debates da categoria a necessidade de consolidação de um projeto profissional direcionado em princípios radicalmente opostos aos pretendidos pelo projeto neoliberal, reforçados pela sociabilidade do capital. Portanto, o debate acerca do projeto de formação profissional constituiu um dos principais eixos de discussão entre os profissionais engajados no movimento de ruptura com as bases conservadoras originárias do Serviço Social. O ensino de graduação à distância reforça esse conservadorismo e vai de encontro ao projeto ético-político profissional, pois o que se observa nesse contexto é a subordinação da educação e da formação profissional aos ditames do capital, como ressalta Iamamoto “A subordinação da

educação à acumulação do capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público superior, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade.” (2010, p. 436-437).

Dessa maneira, o EaD na graduação em Serviço Social não afeta somente os discentes que são vinculados nessa modalidade, mas a profissão, sua formação profissional e o seu projeto ético-político. As entidades da nossa categoria já denunciavam isso mesmo antes do aprofundamento desse contexto no Brasil, o ensino universitário tende a ser reduzido “ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pausterizado, fragmentado e parcializado.” (ABESS/CFESS/ENESSO, 1999 apud IAMAMOTO, 2010, p. 437). Precariza, então na graduação, a formação de quadros acadêmicos com competência crítica e compromisso público com o desenvolvimento de uma sociabilidade que vá além das prerrogativas do capital, e que defenda e legitime as lutas e a constituição da classe trabalhadora no contexto brasileiro (IAMAMOTO, 2010). Assim, essa modalidade de ensino não se vincula a concepção de educação proposta pelo Serviço Social, não fortalece as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa de forma interligada, visando o que o nosso projeto ético-político propõe que é o fim da exploração da classe trabalhadora, assim como o fim das opressões e da alienação engendradas pela capitalista.

Para a discussão do ensino à distância na modalidade de graduação à distância no Serviço Social, é preciso levar em consideração a efetividade das diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS em 1996 (no período se chamava ABESS). Esse documento contém os princípios formativos que orientam a formação profissional em Serviço Social.

As Diretrizes tratam de uma primorosa capacitação teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa. Embasado nas Diretrizes o que se busca é “uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade.” (ABESS, CEDEPSS, 1996, p. 09). Nessa citação já fica claro o que é proposto para o ensino e a formação profissional em Serviço Social, essa intensa convivência acadêmica, só é possível no ensino presencial, com isso não estamos querendo dizer que essa modalidade não apresente limites

(isso muito em decorrência da mercantilização da educação superior). As diretrizes propõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no EaD, não se apresentam condições de incentivo a produção de pesquisa, promovendo assim uma formação que tende a construir profissionais sem a dimensão essencial de pesquisa o que vem a empobrecer e contrariar os princípios curriculares do Serviço Social.

Na modalidade de ensino de graduação à distância em Serviço Social, a maior parte do curso é realizado pela internet, isso gera prejuízo à relação ensino-aprendizagem como citado acima.

Um dos agravantes do EaD na graduação em Serviço Social é no que se refere ao acompanhamento e efetivação do estágio supervisionado obrigatório, vale ressaltar que as dificuldades ocorridas nesse processo, não são específicas do ensino à distância, perpassam também a formação profissional em caráter presencial, mas é naquela modalidade que se apresenta uma maior precarização desse processo.

A ABEPSS, aprova em 2010, a Política Nacional de Estágio (PNE), nesse contexto muitas unidades acadêmicas tem elaborado mudanças no projeto pedagógico do curso e na política de estágio inserindo as regulamentações previstas na PNE. O contexto adverso da formação e o cenário prevalente da formação profissional, ainda mais quando se trata do EaD, confirmam a importância dessa política num contexto em que o capital cada vez mais busca mercantilizar e lucrar com a formação profissional em Serviço Social. (ABREU e RAMOS, 2014).

Na análise do CFESS (2011) o estágio aparece como uma das dimensões com as maiores irregularidades dos cursos de Serviço Social à distância. Dentre as problemáticas identificadas ressalta-se: campos de estágio funcionando sem o credenciamento dos CRESS; informações disponibilizadas pelas IES sobre o estágio em discordância com os fatos fiscalizados; número excessivo de estagiários por supervisor de campo; a existência de supervisores de campo em mais de um campo supervisionado; informações imprecisas nos documentos exigidos pela Lei 8.662/1993, a qual estabelece a obrigatoriedade das IES de enviarem aos CRESS relação dos campos de estágio e respectivos supervisores; responsabilização da abertura do campo de estágio somente sobre o estudante; pressão sobre os assistentes sociais para abertura de campos de estágio; inconsonância de alguns campos de estágio com as normativas da Lei 8.662/1993; há casos em que o



supervisor de campo é o mesmo supervisor acadêmico; inexistência em alguns pólos da supervisão de campo; supervisão de campo em que o profissional não tem vínculo de trabalho com a instituição; estagiário não matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular; elaboração de plano de estágio por profissionais de outras áreas; realização do estágio com carga horária menor que a declarada nos projetos pedagógicos; mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios profissionais da área que passam a cobrar remuneração pela supervisão de campo; supervisores de campo e acadêmico exercendo a profissão irregularmente (inscrição cancelada; inadimplência, etc.), dentre outros.

O Serviço Social brasileiro, bem como as entidades de representação da categoria, sempre se expressaram em defesa de um ensino superior público, de qualidade e gratuito e que de fato forme profissionais que atendam às necessidades da população brasileira.

O CFESS, em 2011, lançou a campanha “Educação não é fastfood”. A intenção da categoria foi problematizar e defender a questão da educação de qualidade e contra a mercantilização desta tão importante política. A campanha foi embasada em um documento publicado pela categoria intitulado “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social”. Este apresenta a situação dos cursos a distância em serviço social em relação as diretrizes curriculares, a dinâmica do curso, perfil da tutoria, o cumprimento da legislação referente aos estágio, situação de funcionamento e a relação entre ensino pesquisa e extensão. O documento deixa claro qual a finalidade do EaD na graduação em Serviço Social e como esse contexto pode ameaçar a formação profissional do assistente social

É verdade que as características atuais são nitidamente mais destrutivas e ameaçadoras para os que veem a educação como direito e não como mercadoria e a querem pública, gratuita e de qualidade, quando se quebra a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, inclusive no setor público. (CFESS, 2011, p. 15).

O conselho expõe que houve dificuldades em relação a este diagnóstico, pois as universidades, a grande maioria privadas, dificultaram o acesso a documentos a serem analisados. Apesar disso, adquiriu-se um levantamento de dados que

permitiu a percepção e o posicionamento contrário aos cursos de Serviço Social na modalidade de graduação a distância.

Desta forma, as entidades representativas dos(as) assistentes sociais afirmam que a expansão do EaD confronta-se com princípios que regem as políticas públicas que realmente atendam as necessidades da população, bem como fere a materialização do projeto ético-político profissional.

O posicionamento em questão não significa uma negação da importância e dos avanços tecnológicos, por parte da categoria. Na verdade, tais avanços devem ser utilizados em práticas pedagógicas, no entanto estes não substituem as demais relações e processos existentes na aprendizagem presencial.

Vale salientar, ainda, que, para as entidades representativas da categoria, o posicionamento contra o ensino à distância na graduação em Serviço Social, não é baseado por preconceitos, mas sim por análises da real situação destes cursos e, principalmente, a forma como tem sido oferecidos, pois, conforme manifesto (2011), apresentado pelo conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO, a lógica subjacente a esta modalidade de graduação apenas reflete “a perfeita combinação entre os interesses do mercado interno e os interesses políticos governamentais de elevação dos indicadores quantitativos relativos ao ensino superior, para atrair novos investimentos estrangeiros para o país”. (p. 3)

Desta forma não tem existido as fiscalizações necessárias por parte do Ministério da Educação. Esse perfil só reforça a ideia de que o avanço desta modalidade de ensino se expande para responder mais uma necessidade do capital, em detrimento da própria população.

Assim, vale ressaltar que as entidades organizativas da categoria dos assistentes sociais não estão equivocadas quando se posicionam contrariamente ao EaD na graduação em Serviço Social, pois, são muitos os limites que esta modalidade vem apresentando, dentre eles a não fiscalização efetiva e contínua dos cursos e à abertura desenfreada destes.

As pesquisas e reportagens realizadas, no intuito de perceber a qualidade destes cursos só apontam para a falta de estrutura, tanto de recursos materiais, como de recursos humanos, colocando assim no mercado, profissionais que até podem atender às necessidades mercadológicas, mas que certamente não atendem às reais necessidades da população brasileira, como observam Amaral e Mota

No caso do Serviço Social, destaca-se a avassaladora expansão do ensino privado e na modalidade à distância, que formam uma nova geração de assistentes sociais que se afasta, cada vez mais, das diretrizes curriculares da profissão, determinando o surgimento de um verdadeiro “exército de reserva profissional”. Esse excedente profissional interfere sobremaneira no mercado de trabalho e na quase generalizada precarização do trabalho dos assistentes sociais. (2014, p. 36).

Então no plano acadêmico, o desafio centra-se no esforço para fortalecer a qualidade do ensino da graduação presencial, na perspectiva de reafirmar as perspectivas teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão, contrapondo-se ao aligeiramento da formação e a massificação do ensino privado mercantil, presencial e a distância.

Faz-se necessário a luta da categoria para minar o redirecionamento da educação superior no Brasil, que vem sendo pautada pelas diretrizes de organismos multilaterais, sendo operado pelas frações burguesas dos países periféricos, na perspectiva de adequar a educação às necessidades do mercado. Assim novas questões se colocam à universidade nesse processo e que são materializadas em sua maioria pelo ensino privado e à distância

a missão de formar competências individuais, em contraposição à formação universalista e coletiva; a inserção internacional, mensurada principalmente às publicações em veículos reconhecidamente importantes, do ponto de vista da ciência e da tecnologia; a preocupação com os ranqueamentos, que induzem à competitividade; a captação de recursos por parte dos docentes; a busca pela inovação, traduzida na capacidade de articulação de seus pesquisadores com as empresas. (AMARAL e MOTA, 2014, p. 35)

Essas instituições não garantem a articulação devida entre o ensino, pesquisa e extensão que são primordiais à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo currículo da graduação (CFESS, 2011).

Poderíamos listar vários outros argumentos que comprovam o baixo nível de qualidade das mais diversas instituições no EaD em Serviço Social. Mas nos detemos apenas neste, pois é suficiente para demonstrar o descompromisso das Instituições de Ensino com a formação profissional de qualidade e a falta de controle

e acompanhamento sistemático da expansão e prestação de serviços dessas instituições por parte do Ministério da Educação (MEC).

Esses documentos que exprimem o legítimo posicionamento das entidades organizativas de Serviço Social, não são fundados no desconhecimento e no preconceito, nem são dirigidos aos/as estudantes e trabalhadores/as do EaD. Estes argumentos marcam a discordância com a política brasileira de ensino superior, profundamente mercantilizada e discriminatória e a produção de profissionais em massa, formados com conteúdos banalizados. E a discordância com a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil profissional previsto nas Diretrizes Curriculares, que não garante um Serviço Social comprometido com as mudanças que o Brasil precisa para se tornar verdadeiramente democrático e justo.

A defesa das entidades representativas é por uma formação de qualidade, que propicie os profissionais para que sejam capazes de entender e modificar a realidade concreta, bem como, capacitados em uma perspectiva crítica e de totalidade para defender direitos, formular e executar políticas sociais capazes de reduzir as desigualdades e combater ferozmente a violência em todas as suas formas e a busca pelo livre acesso de todos independentes de classe, raça ou gênero, a uma educação gratuita e de qualidade.

Para o CFESS (2014), os cursos de graduação em Serviço Social na modalidade à distância são a expressão máxima de precarização e mercantilização da educação. Evidenciam de fato um novo fetiche social que se constitui pelas inúmeras vantagens ofertadas às pessoas por esse mercado, como: formação acelerada, avaliação em grupo, aprendizagem em casa, diversas formas de pagamento e produção em massa de profissionais. Trazem inúmeros rebatimentos para a profissão e para a formação profissional de seus discentes e também dos tutores que trabalham nessa área, como discutiremos a seguir, em quais condições de ensino e trabalho estão inserido esses sujeitos.

#### 4.2- Condições de ensino e trabalho nos cursos na modalidade de graduação à distância em Mossoró/RN

##### 4.2.1- Caracterização das instituições de ensino pesquisadas

Nesse último item nos debruçaremos sobre os resultados da nossa pesquisa de campo, que como apresentada na introdução foi realizada nas instituições que

oferecem o curso de graduação em Serviço Social na modalidade à distância em Mossoró.

Antes de analisar os dados produzidos na nossa investigação, se faz necessário trazer algumas considerações sobre nossa pesquisa de campo, em Mossoró com base na plataforma <http://emec.mec.gov.br/>, constam seis instituições que ofertam o curso de graduação em Serviço Social na modalidade à distância que são: 1- Universidade Potiguar (UNP); 2- Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); 3- Universidade Paulista (UNIP); 4- Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); 5- Universidade Tiradentes (UNIT) e 6- Universidade Anhanguera (UNIDERP). Quando mapeamos essas instituições para fins de qualificação da pesquisa em dezembro de 2015, constatamos que somente cinco estavam em funcionamento, o polo da ULBRA foi desativado. Dessa maneira, o primeiro questionamento que fazemos é em relação aos dados lançados no portal do MEC, que se encontram desatualizados e não mostram por completo a realidade do EaD em nosso país.

Então realizamos nossa pesquisa de campo nas cinco instituições existentes quais sejam UNP, UNOPAR, UNIP, UNIT e na Anhanguera (UNIDERP). Dessas, somente uma tem sede própria no estado do Rio Grande do Norte que é a UNP, a referida instituição também oferta o curso de Serviço Social na modalidade presencial, as demais apresentam sedes próprias nos estados do Paraná, São Paulo, Sergipe e no Mato Grosso do Sul respectivamente.<sup>3</sup>

Na cidade de Mossoró das cinco somente três possuem estrutura própria (sem vinculação com outra instituição de ensino), que são a UNP, UNOPAR (recentemente passou por uma mudança de endereço) e a UNIT. As outras duas UNIP e UNIDERP possuem sedes em duas escolas que ofertam ensino fundamental e médio particular, que são o Centro Educacional Aproniano Martins de Oliveira (CEAMO) e o colégio Darwin, respectivamente. Essa realidade do EaD se apresenta na maioria dos polos distribuídos no país, algumas se localizam até em estruturas de colégios públicos, o que acaba por descaracterizar a instituição que oferta o curso de nível superior nessa modalidade.

Num aspecto geral os cursos de graduação em Serviço Social na cidade de Mossoró envolvendo as modalidades de ensino presencial e a distância, e de caráter público e privado são ofertados por seis instituições (cinco já foram citadas acima),

---

<sup>3</sup> Dados obtidos no site das instituições, na plataforma do MEC e na realização da pesquisa de campo.

sendo que somente uma é de caráter presencial e pública que é a Faculdade de Serviço Social (FASSO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), isso mostra o crescimento desmesurado da mercantilização do ensino superior na cidade em consonância com a tendência verificada no país e principalmente o crescimento na oferta de Ensino à Distância. Como argumenta Lima “a análise da política de educação à distância só pode ser realizada, portanto, nos marcos da crescente desresponsabilização do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação superior pública.” (2008, p. 19). Nessa caracterização do município fica reforçada a inquietação da autora, pois, o setor privado na modalidade à distância responde por um maior número de instituições que ofertam essa graduação em detrimento do setor público e presencial que se restringe a uma instituição somente.

Nossa pesquisa de campo teve como universo os discentes que estão em processo de conclusão do curso de graduação à distância em Serviço Social, pois entendemos que, no tocante as condições de ensino, quem está concluindo vivenciou as diversas etapas do curso e da formação profissional em Serviço Social: o estágio supervisionado obrigatório e a realização da monografia ou trabalho de conclusão de curso (TCC). Além disso, fizemos com os tutores no que se refere as condições de trabalho na qual estão inseridos.

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos que foram utilizados nessa pesquisa são de natureza quantitativa. A técnica que foi utilizada para a coleta de dados na pesquisa de campo foi o questionário sendo aplicado com uma parcela representativa dos sujeitos, tendo em vista que “as pesquisas abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considera-los em sua totalidade. Por essa razão é frequente trabalhar com uma amostra” (GIL, 2008, p. 88).

O tipo de amostragem que foi utilizada em nossa pesquisa é a por tipicidade ou intencional que também é conhecida por amostragem não probabilística, que consiste em selecionar um subgrupo (discentes concluintes), que irá representar o universo da pesquisa (GIL, 2008). Aplicamos dois questionários (segue em apêndice), um visando investigar as condições de ensino vivenciadas pelos discentes em fase de conclusão e o outro que visou a identificação das condições de trabalho em que se encontram os tutores na modalidade de ensino à distância em Serviço Social na cidade de Mossoró/RN, com esses a pesquisa não seguiu a

mesma amostragem dos discentes pois conseguimos realizar a mesma com todos os tutores que trabalham no curso de Serviço Social, das referidas instituições.

Essa pesquisa teve início em novembro de 2015, com o mapeamento das instituições (como citado acima), e a aplicação dos questionários transcorreu de março do corrente ano, quando teve início o ano letivo nas instituições pesquisadas, até junho quando recebemos todos os questionários enviados. Nessa etapa da pesquisa de campo houve dificuldade, pois cada instituição segue sua própria dinâmica, como veremos mais a frente. Além disso, são poucos dias em que esses discentes frequentam os polos de apoio, sendo que uma dessas instituições a UNOPAR apresenta uma proposta de curso 100% online (será analisado com maior profundidade a seguir), o que dificulta o acesso aos/as discentes e aos/as tutores. Então a solução encontrada para a coleta de dados foi que os/as mesmos/as respondessem aos questionários na plataforma de ensino da referida instituição, somente assim conseguimos realizar a pesquisa. Isso vem a mostrar a dificuldade que se tem em acessar os dados no que se refere ao EaD na graduação em Serviço Social e mostra a necessidade de mais pesquisas nessa área para fortalecer o posicionamento das entidades representativas da categoria, o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO.

Iniciaremos mapeando a quantidade total de sujeitos que estão em fase de conclusão, o semestre e o número de discentes que responderam nosso questionário.

#### **QUADRO 01: MAPEAMENTO DOS DISCENTES DA PESQUISA DE CAMPO.**

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>TOTAL DE DISCENTES</b>	<b>QUANTIDADE DE DISCENTES QUE RESPONDEU AOS QUESTIONÁRIOS</b>
UNIDERP	7°	22	06
UNOPAR	8°	16	05
UNIP	8°	10	05
UNP	7°	09	05
UNIT	8°	14	09
			Total= 71 discentes/ 30 responderam

Relacionando o total de discentes concluintes com os que responderam os questionários obtivemos o percentual correspondente a 44% de respostas em nossa pesquisa. Se relacionarmos o número de retornos ao número total de discentes por instituição, a que teve uma maior adesão foi a UNIT em que 64% dos seus discentes contribuíram com a nossa pesquisa e a menor foi a UNIDERP com 27%.

Já com os tutores conseguimos aplicar o questionário com todos que acompanhavam as devidas turmas num total de quatro, um de cada instituição sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, com exceção da UNOPAR devido ao modelo de curso ser ofertado de forma 100% online, não nos foi permitido o acesso ao(s) mesmo(s) pela coordenação do polo, o que mostra mais uma vez a resistência e o receio de algumas instituições em fornecer dados para a realização de pesquisas.

No que tange a exposição e análise dos dados iniciaremos traçando um breve perfil dos cursos de graduação à distância nos quais realizamos nossa pesquisa. O primeiro aspecto a ser observado é a carga horária e duração do curso.

#### **QUADRO 02: CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN.**

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>DURAÇÃO DO CURSO</b>
UNIDERP	3.620	04 anos
UNOPAR	3.020	03 anos e meio
UNIP	3.000	03 anos e meio
UNP	3.030	03 anos e meio
UNIT	3.240	04 anos

Como podemos constatar existe uma diferença significativa entre as horas destinadas aos cursos chegando a ser de 600 horas entre um curso e outro, mas mesmo com essa oscilação todos os cursos seguem a carga horária mínima de 3.000 horas determinada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o bacharelado em Serviço Social.

Em relação a plataforma e a metodologia de ensino obtivemos nas instituições os seguintes resultados

#### **QUADRO 03: PLATAFORMA E METODOLOGIA DE ENSINO**



INSTITUIÇÃO DE ENSINO	METODOLOGIA DE ENSINO
UNIDERP	Tele aulas ao vivo, transmitidas via satélite, sendo a composição do sistema em atividades presenciais e a distância. Os encontros ocorrem 02 vezes por semana com a presença do tutor no polo de ensino. Também existe um suporte de tutoria eletrônica por meio do portal de ensino.
UNOPAR	Na metodologia 100% EaD online todas as aulas e atividades são realizadas online, por meio de um conteúdo exclusivo, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA UNOPAR, de forma fácil e interativa, com o suporte de tutores online. E o discente deve comparecer ao polo escolhido uma vez ao mês para realização das provas.
UNIP	O discente realiza encontros programados no polo presencial, além das suas avaliações, atividades e encontros determinados pela legislação, perfazendo o total da carga horária de 20% do curso.
UNP	Funciona por meio de webconferências, com encontros uma vez por semana com a presença do tutor, além de espaços que permitem ao aluno interagir com a coordenação, com os tutores e com os professores.
UNIT	Aulas ao vivo via satélite, semanalmente no polo de apoio presencial, interagindo

	com os tutores e colegas.
--	---------------------------

Podemos levantar inúmeras questões suscitadas pelas informações que nos foram transmitidas. De uma maneira geral a primeira questão que devemos indagar é em qual medida a natureza dos cursos de Serviço Social em graduação na modalidade à distância permite a formação do bacharel; como garantir uma formação profissional de qualidade nessas condições; como trabalhar as dimensões que norteiam a nossa profissão a teórico-metodológica, a ético-política e a técnico-operativa; como materializar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão tão cara ao saber universitário; como fortalecer os princípios e diretrizes do nosso projeto ético-político profissional; como vislumbrar uma vivência acadêmica que permita as diversas discussões que são propagadas e propostas à nossa profissão. Quando visualizamos esse quadro fica difícil de ver a possibilidade de tais dimensões. Não é um embate com os discentes e trabalhadores dessa modalidade, como muitas vezes é posto pelos sujeitos que cursam EaD, mas sim ao modelo proposto, a mercantilização e massificação da nossa formação profissional porque não dizer da história da profissão também. O Serviço Social, desde que surge em solo brasileiro há 80 anos, se gesta na luta, e num contexto tão adverso como o que vivemos nesse momento é preciso ainda mais fortalecer nossas mobilizações, principalmente na área da educação que é transversal às diversas dimensões da vida.

A qualidade com a formação profissional e o perfil de egressos nessas condições de ensino fica comprometido e ameaçado

Aquele perfil – um profissional competente em sua tríplice dimensão (ético-política, teórica-metodológica e técnico-interventiva), capaz de não somente compreender a realidade, mas com um arcabouço teórico crítico questioná-la e delinear estratégias de ação profissional que afirmem os direitos sociais de cidadania em uma época de aprofundamento da barbárie social – torna-se radicalmente ameaçado, dadas as condições concretas de formação. (PEREIRA, 2013, p. 62).

A expansão dos cursos na modalidade de ensino à distância como nos aponta os dados do censo da educação superior de 2014 realizado pelo INEP, apontam para o crescimento no número de matrículas, não somente no Serviço Social mas nos demais cursos oferecidos

Os ingressos na educação superior voltam a crescer. Na modalidade a distância o crescimento percentual foi mais acentuado (41,2%), enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de 7,0% no período de 2013 à 2014. (INEP, 2014, p. 9)

Olhando atentamente para o quadro 03 o que podemos ver é que não existe uma organização ou um padrão no ensino de graduação em Serviço Social na modalidade à distância. Fica nítido que cada escola segue suas prerrogativas com algumas semelhanças, mas sem uniformidade. O que mostra seu caráter de flexibilização da formação profissional e do ensino que inclusive é apontado na metodologia de ensino, o que facilita sua massificação e mercantilização já que esses cursos passam por poucas fiscalizações, além de ficar claro que os mesmos não seguem as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, “Para que o processo de expansão do ensino superior brasileiro pudesse ocorrer via setor privado, tornava se urgente a “flexibilização” dos conteúdos.” (PEREIRA, 2007, p. 240).

Das instituições pesquisadas a que mais nos chamou atenção foi a UNOPAR, com o seu procedimento de curso à distância 100%, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em que não observamos a vivência acadêmica e um das prerrogativas principais do EaD que é a substituição do professor pelo computador. Podemos observar a prerrogativa marxista sobre a alienação do trabalho, a qual vislumbramos nessa situação pela substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, com a troca da força de trabalho humana pelas tecnologias “A dominação do capitalista sobre o trabalhador é, portanto, o domínio da coisa sobre o homem, do trabalho morto sobre o trabalho vivo”. (IAMAMOTO, 2010, p. 390). Assim a modalidade de ensino à distância, com suas plataformas virtuais, contribui para o aumento de lucro do capital na educação.

No que se refere ao estágio supervisionado obrigatório encontramos os seguintes dados oferecidos pelos cursos. No que foi disponibilizado à pesquisa pelas instituições, no quadro a seguir consta a carga horária de estágio e em qual período o mesmo se inicia.

**QUADRO 04: CARGA HORÁRIA TOTAL DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO**

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO	PERÍODO DE INÍCIO
-----------------------	--------------------------	-------------------

UNIDERP	420 horas	5º período
UNOPAR	450 horas	4º período
UNIP	400 horas	4º período
UNP	400 horas	4º período
UNIT	420 horas	5º período

De acordo com a PNE da ABEPSS,

A carga horária disponibilizada para o estágio supervisionado curricular obrigatório deve ser de no mínimo 15% das 3.000 horas (CH mínima) do curso de Serviço Social, conforme prevê o parecer nº 8/200716 e a Resolução nº 2 de junho de 200717 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Ensino Superior/ MEC.(2010, p. 29).

Então nessa dimensão só segue o que é proposto pela política a UNOPAR, apesar se ser a mais contraditória, já que, como observamos acima, o curso é oferecido numa plataforma 100% online. O estágio supervisionado obrigatório é um dos elementos mais importantes da formação profissional em Serviço Social, e um dos que mais sofre rebatimentos no EaD na graduação nessa profissão. Se não observamos sequer o cumprimento da carga horária mínima, o que esperar das condições em que o mesmo é realizado. O estágio supervisionado, tem sido um dos grandes dilemas e um dos principais motivos de várias denúncias notificadas pelos CRESS nas fiscalizações, nesses casos, foram identificadas várias irregularidades, que desqualificam e precarizam a formação profissional. Adiante, trabalharemos o estágio no EaD de graduação em Serviço Social pela ótica dos discentes.

No segundo momento de nossas análises na pesquisa de campo estruturamos as respostas aos nossos questionários em dois grandes eixos envolvendo as condições de ensino vivenciadas pelos discentes e as condições de trabalho vivenciadas pelos tutores do EaD.

#### 4.2.2- Condições de ensino vivenciadas pelos discentes do EaD em Mossoró/RN

O perfil dos discentes segue o mesmo da profissão como um todo, em sua maioria o público é predominantemente feminino, dos 30 questionários respondidos 26 eram do sexo feminino e apenas 04 do masculino. O que vem a mostrar e reforça

o recorte de gênero que perpassa a profissão. Nenhum dos discentes possuía outra graduação, desmistificando a ideia de que o EaD é para quem busca fazer outra graduação e não tem tempo disponível. No tocante a renda todos(as) apresentaram quase que o mesmo índice de remuneração variando de R\$ 700, 00 (23 discentes) a R\$ 800, 00 (07 discentes). O que chama atenção, além da proximidade nos valores dessa renda, é que nenhum discente recebe um salário mínimo que é de R\$ 880, 00. É interessante observarmos que temos uma educação de qualidade para a burguesia e uma educação precária para os segmentos mais pobres, como adverte Silva

No plano imediato, a formação profissional é pressionada a ajustar-se às diretrizes que vem orientando as políticas educacionais no país. No geral, essas políticas atualizam, sob novos mecanismos, a histórica dualidade da educação brasileira: educação de qualidade para os diferentes segmentos das classes dominantes e educação precária para os segmentos mais pauperizados da nossa população, realidade que caminha na contramão das bandeiras históricas do Serviço Social na luta em defesa à educação pública, de qualidade, guiada por valores universais, que estimule a formação crítica, orientada para os interesses da coletividade. (2011, p. 39)

Nessas circunstâncias, a modalidade de ensino à distância na graduação em Serviço Social reflete o conflito permeado em nossa sociabilidade capitalista, em que a maioria de seus discentes não tem condições de acessar o ensino público de qualidade. Como docente na FASSO/ UERN, já vivenciei muitos casos de graduandos/as que desistem do curso por não ter como se manter economicamente no mesmo, muitas vezes os horários das aulas chocam com os horários dos trabalhos. Essas ocorrências vêm aumentando a cada semestre, chegando ao ponto de alguns desses sujeitos acometerem transtornos mentais.

Em relação a mensalidade, não houve diferença entre os discentes na mesma instituição, os mesmos disseram não haver relação entre o valor da mensalidade e a quantidade de disciplinas que cursam. Então, organizamos o valor da mensalidade em cada instituição de acordo com as respostas dos mesmos.

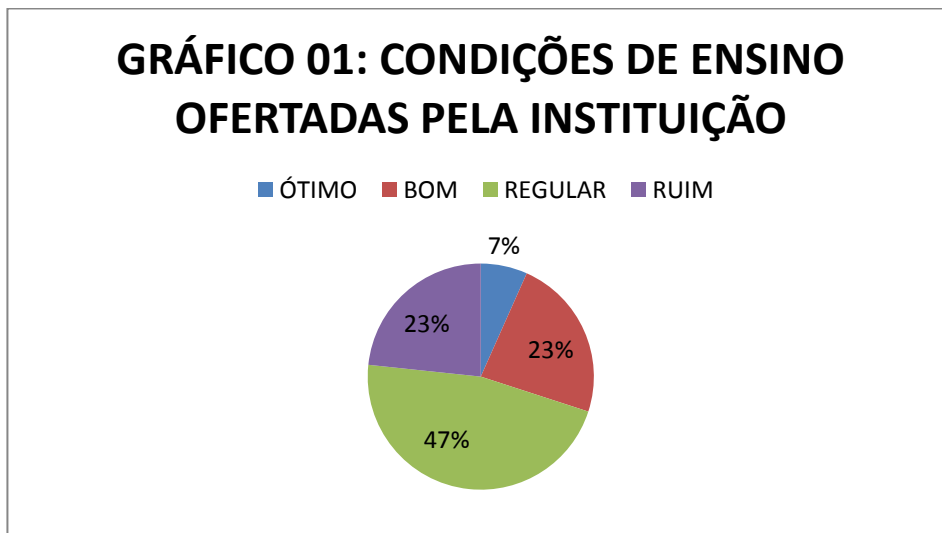
#### **QUADRO 05: VALOR DA MENSALIDADE**

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	<b>MENSALIDADE</b>
UNIDERP	R\$ 260,00

UNOPAR	R\$ 195,00
UNIP	R\$ 270,00
UNP	R\$ 295,00
UNIT	R\$ 270, 00

Se fizermos um paralelo com a renda obtida pelos discentes observa-se que a mensalidade do curso de Serviço Social compromete quase a metade da sua renda, se formos colocar os gastos com material, transporte e alimentação esse número aumenta, o que pode muitas vezes impossibilitar a continuidade do curso pelos mesmos. Na UNP tem o curso presencial de Serviço Social com uma mensalidade que ultrapassa R\$ 600,00, o que vem a reforçar a fala de Silva (2011), em que numa mesma instituição, temos duas realidades distintas para o mesmo curso. Além da possibilidade do EaD de ofertar uma mensalidade bem mais barata como se ver na UNP o valor pago é menos da metade do que se paga no curso presencial, já que naquela modalidade não há investimentos em pagamento de docentes, na manutenção de bibliotecas, dentre outros aspectos.

Quando questionamos sobre as condições de ensino ofertadas pela instituição obtivemos o seguinte resultado



Os dados apontam que a maioria dos discentes, 47%, analisa a oferta do curso como regular. Isso nos mostra que esses discentes têm um conhecimento do que é proposto pelos cursos em sua formação profissional, e que os mesmos não estão satisfeitos e não se sentem contemplados com o que é ofertado pelas

instituições de ensino, já que 70% indicaram as opções regular e ruim número bastante expressivo e que mostra a precarização e a maneira como é ofertado o ensino. É preciso que se criem estratégias para resistir ao processo de abertura de novos cursos à distância visando o fortalecimento do nosso projeto ético-político e oferecendo uma formação profissional de qualidade aos discentes, em instituições públicas, gratuitas e laicas.

Nesse mesmo sentido, quando questionamos em relação a estrutura física, 70% discentes apontaram a estrutura como regular, 3% como sendo ótima, 9% bom 18% ruim. Por não possuir prédios próprios e sempre trocar de endereço a estrutura foi outro quesito bastante questionado pelos discentes. Mesmo privado as instituições de EaD em Mossoró não apresentam uma estrutura com o mínimo padrão de conforto, são salas pequenas, sistemas de internet deficitários dentre outras situações que dificultam o acesso do discente à aprendizagem. Veja que quase 90% dos discentes apontaram essa estrutura como sendo ruim ou regular.

Quando questionados sobre a existência de biblioteca, somente os discentes de uma instituição afirmaram possuir esse ambiente o que representa 27% dos sujeitos da pesquisa. Quando fomos constatar a instituição é a UNP, que possui uma biblioteca para a modalidade de ensino presencial em Serviço Social. Fica o questionamento se caso esse curso fosse somente oferecido na modalidade à distância se existiria essa biblioteca. No EaD, além dos discentes não terem vivência acadêmica, não tem acesso ao acervo bibliográfico da nossa profissão. O que esperar dessa formação profissional no que tange a sua dimensão teórico-metodológica? Essa situação já vem sendo denunciada pelo conjunto CFESS/CRESS e explicitada no primeiro documento sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social (2011). Silva reforça que isso ocorre sobre forte influência do crescimento desmesurado do setor privado na educação quando aponta para as situações estruturais precárias das instituições que oferecem cursos na modalidade à distância “facilmente uma instituição privada de ensino básico e médio poderia se tornar uma instituição de ensino universitário, sem qualquer condição de instalações adequadas, bibliotecas, laboratórios ou, até mesmo, sem professores”. (2011, p. 79)

Em relação a utilização de materiais didáticos, sistematizamos o quadro a seguir

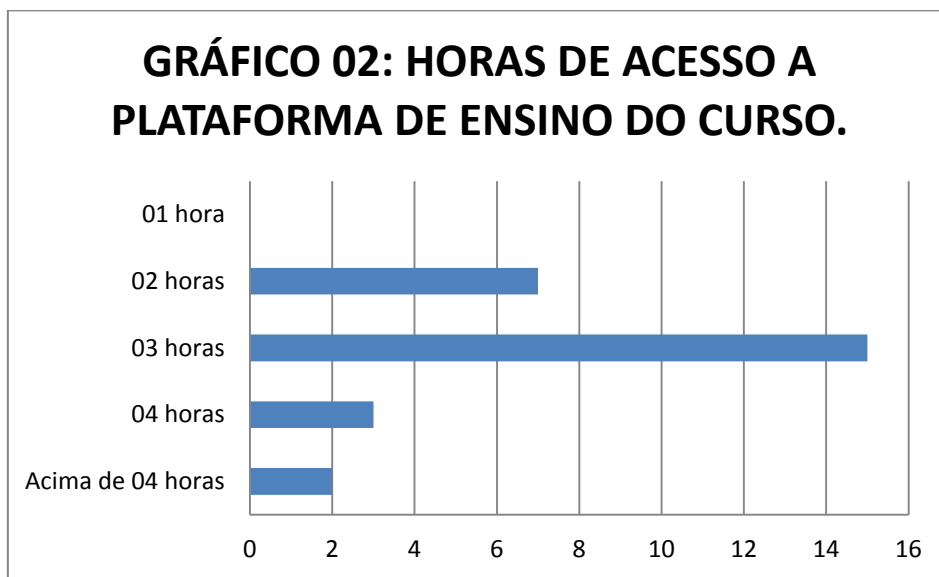
#### **QUADRO 06: MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS DURANTE O CURSO.**

### FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO

MATERIAIS DIDÁTICOS	01. SEMPRE	02. AS VEZES	03.RARAMENTE	04. NUNCA
Vídeo aula	30			
Apostila	26	04		
Livro		04	19	07
Filmes		06	21	03

Como podemos observar, as respostas reforçam a ausência da biblioteca, por existir somente em uma instituição, a maioria dos sujeitos raramente utilizam livros, o que difere da utilização de apostilas, material utilizado em praticamente todas as instituições. O material dessas apostilas seguem as prerrogativas das diretrizes curriculares do curso, tem embasamento nos livros e discussões da nossa categoria?

Em relação as horas que os discentes acessam a plataforma de ensino obtivemos esses resultados



Em sua maioria, os discentes acessam a plataforma de ensino 03 horas por semana, exceto na realidade da UNOPAR em que o curso é 100% online e temos a realidade de acesso acima de 04 horas. O primeiro questionamento que pode ser levantado, a luz dessa realidade, é se há um estímulo ao acesso da plataforma tanto pelo tutor, como pelos próprios mecanismos que são utilizadas nas mesmas. 03 horas por semana é um número ínfimo de horas para se acessar a plataforma de



ensino. O curso de Serviço Social tem uma formação generalista permitindo que o profissional possa atuar nas diversas áreas em que se expressa a questão social. O que requer um rigor teórico metodológico para a leitura dessas expressões. Nesse cenário do EaD fica comprometida uma maior leitura da realidade em que se insere a profissão dentro da sociabilidade capitalista. Não estamos aqui questionando os discentes, que muitas vezes sequer são estimulados, mas sim o modelo proposto por essa modalidade. Desse modo, o pensamento da Lamamoto deixa claro qual modelo de universidade devemos fortalecer

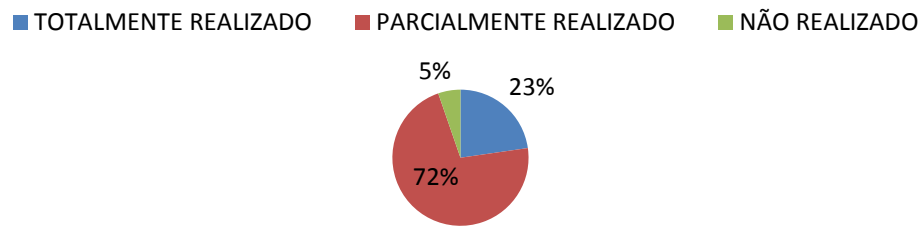
A universidade que se defende é aquela que cultiva razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com sua função **pública**, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes; uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições específicas. (2010, p. 432, grifo nosso.)

Nesse contexto de ampliação e massificação do ensino superior à distância, fica, cada vez mais difícil, pensar a universidade nesses moldes, em que o saber como na perspectiva de Gramsci (1988), seja desinteressado, não no sentido de se apresentar de qualquer maneira ou forma, mas sim na perspectiva de não atender aos interesses capitalistas mercantis.

Quando questionados sobre a formação dos tutores, os discentes foram unânimes em responder que eram graduados em Serviço Social, o que constitui um aspecto positivo, já que em algumas instituições Brasil afora já foram constatados casos em que o tutor não tinha formação em Serviço Social, o que confronta o código de ética profissional. Mesmo assim, podemos levantar a questão em relação a tutoria na UNOPAR, pois como não tivemos acesso ao tutor e somente ao coordenador do polo fica essa incógnita.

Indagamos os nossos sujeitos no que se refere ao que foi proposto no curso pela instituição de ensino e o que foi realizado

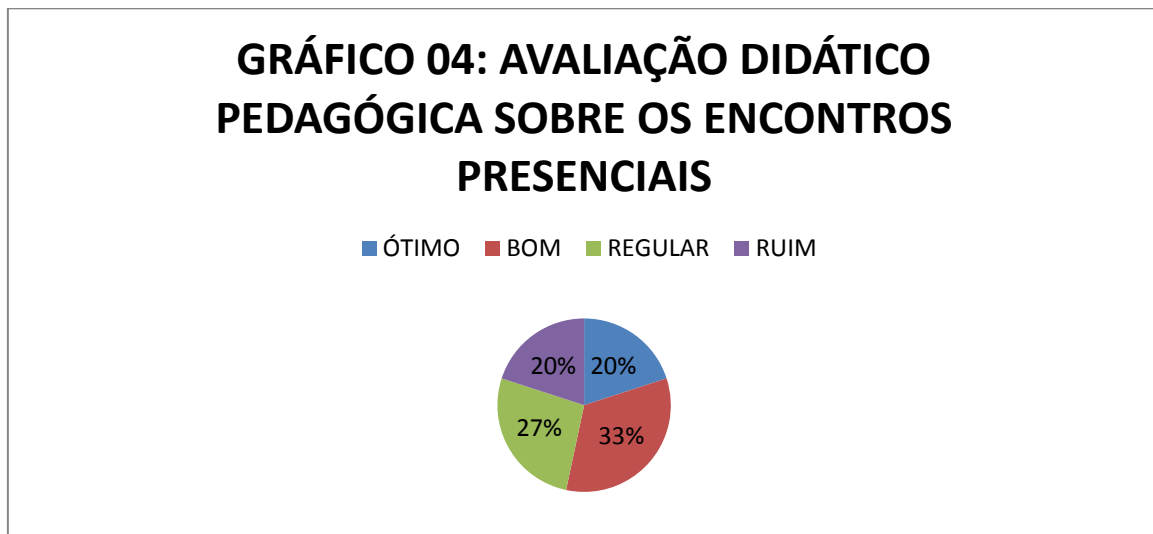
**GRÁFICO 03: AVALIAÇÃO SOBRE O QUE FOI PROPOSTO PARA O CURSO PELA INSTITUIÇÃO E O QUE FOI REALIZADO**



No contexto de Mossoró, a maioria dos discentes se sentem parcialmente realizados entre o que foi proposto e o que foi realizado pela instituição, chegando a cifra de 72%, o que nos faz questionar a ideia de que cursar Serviço Social seja na modalidade presencial ou a distância é a mesma situação, como se apregoa e que, muitas vezes, faz com que os sujeitos que compõe essas duas modalidades entrem em conflito. Nos encontros da categoria, em várias ocasiões, esses discentes se sentem excluídos dos espaços de discussão e culpabilizam os sujeitos inseridos no ensino público. É preciso deixar claro que a luta contra o EaD em Serviço Social não visa atingir o discente e sim as corporações e instituições que mercantilizam o ensino superior.

Os 30 sujeitos participantes da nossa investigação também foram unânimes em duas questões, sobre o oferecimento de atividades de pesquisa e extensão todos responderam nunca. É interessante porque mostra que a modalidade de ensino à distância só se restringe a dimensão do ensino, como bastante discutido anteriormente. Isso fere o tripé defendido pelas diretrizes curriculares da ABEPSS de ensino, pesquisa e extensão. Ressaltamos que todos os polos em que realizamos a pesquisa de campo são vinculados a universidades, mas quebram o tripé que garante uma boa (ou pelo menos mínima) formação profissional. As diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS apontam para a indissociabilidade dessa articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nos cursos na modalidade presencial em instituições públicas já há dificuldades para se manter essa articulação, na lógica privatista esta fica praticamente inviável, como é apontado no volume 2 sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social “é fundamental reconhecer que a lógica privatista atravessa o ensino superior brasileiro e rebate nas IFES, com forte tendência a precarização das condições de trabalho docente e, logo, formativas.” (CFESS, 2014, p. 21)

Questionamos sobre qual avaliação didático-pedagógica os discentes tinham em relação aos encontros presenciais, obtivemos os seguintes resultados:



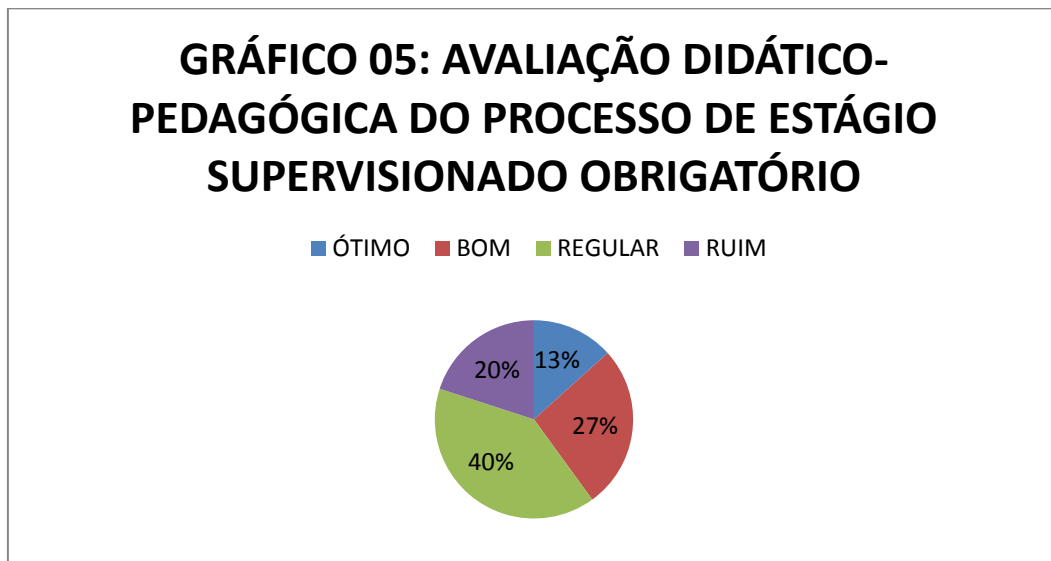
Nessa questão, obtivemos um dado interessante e curioso, o número de pessoas que acham o curso regular e ruim somam mais da metade dos dados produzidos 53%, o que mostra pela avaliação dos discentes haver uma tendência a questionar os métodos que são trabalhados nos encontros presenciais o posicionamento do CFESS reforça essa tendência

Se apresentamos sérias debilidades formativas nos cursos presenciais de Serviço Social, públicos e privados, como nos depararemos com as condições de formação em cursos de Serviço Social na modalidade de EaD, extremamente recentes no país (com uma década no âmbito do Serviço Social)? (2014, p. 21)

Essa pergunta retrata bem os dados obtidos acima e nossa pesquisa como um todo. Nessa mesma linha de raciocínio, quando questionamos sobre qual avaliação é feita da plataforma de ensino, o percentual de pessoas que acharam ótimo foi 10%, bom 20%, regular 37% e ruim 33. Os mecanismos nessas plataformas nem sempre são acessíveis e de fácil manuseio, o que pode vir desestimular o discente a utilizá-lo isso se reflete no percentual de 70% dos discentes que responderam regular ou ruim.

Questionamos sobre o processo de estágio supervisionado obrigatório vivenciado pelos discentes na modalidade de graduação à distância em Serviço Social. Algumas questões sobre estágio já foram discutidas nesse item, como a

carga horária, por exemplo. Ao perguntarmos como o discente avalia didático-pedagogicamente o processo de estágio, obtivemos os seguintes resultados:



Como podemos observar, esse processo foi avaliado, em sua maioria, como sendo regular e ruim, chegando a soma de 60% dos entrevistados. O que vem mostrar a precariedade desse componente curricular tão importante para a nossa formação profissional. Nas discussões e nos documentos das entidades representativas da profissão, conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, um dos pontos mais questionados é a realização e o acompanhamento do estágio supervisionado obrigatório (como discutido no item anterior desse trabalho), e em Mossoró a realidade não difere da situação encontrada no país. O volume 02 do documento do CFESS sobre a incompatibilidade aprofunda essa questão

Ora na modalidade de EaD, a realização da supervisão direta de estágio qualificada torna-se claramente um 'entrave' para a lógica massificada de tal modalidade de ensino, especialmente se considerarmos os polos de EaD localizados no interior, que contam com poucos/as assistentes sociais inseridos em possíveis instituições campos de estágio. Como supervisionar adequadamente, perante a demanda massiva de discentes por campos de estágio? Não à toa, tal situação foi uma das mais indicadas pelos CRESS. (2014, p. 25 e 26)

É indissociável para a realização do estágio supervisionado obrigatório a presença dos três sujeitos que o compõe, o supervisor acadêmico, o supervisor de campo e os estagiários (PNE, 2010). Na realidade do EaD em Serviço Social, o que se constata é a ausência do supervisor acadêmico, ou sua supervisão à distância, o

que vem a comprometer todo o processo. O documento citado aponta para essas lacunas. Como fica um tutor à distância que acompanha um número excessivo de estagiários? Um dos estágios mais questionados foi o do UNOPAR, já que sua metodologia é 100% online.

Nesse quesito, houve também duas questões que foram unânimes, a instituição em que foi realizado o estágio, em que todos apontaram para o setor público, o que se deve pelo fato da maioria dos(as) assistentes sociais em Mossoró estarem empregados nesse setor, e a periodicidade do estágio em que foi apontado 03 semestres.

Quando perguntamos como se deu o processo de estágio destacamos duas respostas

O estágio foi supervisionado pela supervisora de campo, a assistente social da instituição, que nos apresentou o campo de estágio, sua origem, equipe de profissionais, atividades desenvolvidas, objetivos, entre outros, e observar como se materializa o trabalho do assistente social nesse espaço. (discente 01)

Impactante mas muito rico de informações e condições sociais tanto do usuário como da instituição, acompanhado pela supervisora de campo em que avalia com a aprovação do mesmo. (discente 02)

Essas duas respostas reforça nosso posicionamento, a figura do supervisor acadêmico é ausente, inclusive no processo de avaliação, a formação profissional é posta em xeque na modalidade de ensino à distância por não oferecer as condições mínimas de realização do estágio, sem contar a falta de informação que existe sobre como esse processo ocorre nas instituições.

No EAD, encontramos um primeiro e sério problema: os discentes não têm supervisão direta acadêmica, pois não se encontram presencialmente com o professor responsável pelo processo de supervisão acadêmica. A supervisão ocorre de forma virtual, mediada pelo tutor, cuja formação é limitada, isto é, dos tutores não são exigidas qualificações mínimas, e não há nem mesmo transparência e publicização do SEU perfil de tais tutores. Para a confirmação desta assertiva, basta o leitor entrar nas páginas das IES ofertantes: não há qualquer informação sobre a formação dos tutores e a forma como se dará o estágio supervisionado. (PEREIRA, 2013, p. 63)

Nessas condições se faz urgente pensar e elaborar estratégias de combate a essa modalidade de ensino, pois esse processo de massificação irá jogar no

mercado de trabalho um grande contingente de assistentes sociais desqualificados. “Ao massificar o processo formativo, o EaD proporciona uma desqualificação da formação e da própria profissão, quando profissionais submetem-se a supervisionar alunos/as em condições inadequadas, em quantidade excedente e até mesmo irregulares com a legislação em vigor.”<sup>4</sup> (CFESS, 2014, p. 30)

Por último, nas condições de ensino vivenciadas pelos discentes do EaD em Serviço Social na realidade de Mossoró, levantamos questões acerca de aspectos ligados a sua formação profissional, que já vem sendo bastante discutidos no decorrer do trabalho.

Assim perguntamos como se deram as avaliações de aprendizagem no curso. Todos responderam que foi por meio de prova escrita, mas obtivemos respostas também como seminário, trabalho escrito e artigo. Por mais que sigam os mesmos procedimentos da modalidade de ensino presencial, fica a reflexão em torno da qualidade e do acompanhamento desses procedimentos. Em relação a participação em eventos só obtivemos duas respostas em que 79% discentes responderam que participam as vezes de eventos e os 21% restantes que raramente. Mesmo com as dificuldades e o pouco estímulo para a participação, esses dados foram positivos, em Mossoró temos vários eventos realizados tanto pela FASSO/UERN, como pelo CRESS, que tem uma seccional na cidade, o que vem a facilitar a participação dos mesmos.

Quando perguntados se conheciam as diretrizes curriculares, propostas pela ABEPSS para o curso de Serviço Social, a maioria dos discentes mencionou conhecer, nos encontros presenciais, duas respostas chamaram nossa atenção

Sim, através das disciplinas ofertadas, pois proporciona o conhecimento específico da área necessário à formação profissional. (discente 03)

Sim, através da diretora em papel impresso. (discente 04)

A primeira, como já citamos, conheceu por meio das disciplinas e ressalta a importância da mesma para os conhecimentos específicos da profissão de Serviço Social. O que nos chamou a atenção foi a segunda resposta que mencionou conhecer através da diretora, podemos levantar várias hipóteses: essa diretora

---

<sup>4</sup> Como a resolução 533/2008, que delimita um estagiário para cada 10 horas trabalhadas do supervisor de campo.

possuía formação em Serviço Social? As diretrizes foram discutidas ou entregues somente? Essa modalidade de ensino impacta diretamente em nossa formação, como cita Pereira

A política educacional em curso voltada para o ensino superior impacta de forma aterradora a direção ético-política da formação em Serviço Social, representada pelo projeto de formação profissional defendido pela ABEPSS há pelo menos três décadas e consubstanciado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. (PEREIRA, 2013, p. 62).

Por fim, perguntamos qual a opinião dos discentes sobre a modalidade de ensino à distância (1), e quais os pontos positivos e negativos enfrentados pelo mesmo em sua formação profissional (2).

O ensino a distância aplicado totalmente em EAD dificulta sim com a compreensão no sentido dos impactos causados e ilustrados através das expressões dos tutores do serviço social que se realiza em sala de aula, (1)

As dificuldades em relação a material para estudos e pesquisas. (2) (discente 05)

Não posso negar que, na educação a distância existem seus limites, pois não dispõem de estrutura física, instrumentais e material didáticos necessário para a realização das aulas e formação profissional dos docentes. Ainda podemos citar o preconceito e a falta de credibilidade por parte da sociedade, pois acreditam que o método não seja eficiente, e por essa razão o nível de ensino a distância está bem abaixo do presencial. (1)

Pontos positivos: Permite o acesso de pessoas a formação de nível superior, especificamente aquelas que trabalham e não tem condições de se manter fora, com flexibilidade nos horários, uso da tecnologia para pesquisa e construção de conhecimento. Com aulas presenciais duas vezes por semana.

Pontos negativos: O instituto não dispõe de biblioteca com livros específicos para estudo e pesquisa, falta de instrumentos, como, data show, pinceis etc. A direção é um pouco dispersa com algumas informações que devem ser passadas para os alunos e não está muito aberta a conversa. (2) (discente 06)

Essas respostas trazem a tona o que foi discutido em nossa pesquisa, os próprios discentes reconhecem os limites da modalidade de ensino à distância e os seus impactos causados na formação profissional do assistente social. Além das questões estruturais já trazidas anteriormente. Um ponto interessante foi o relato do preconceito vivenciado pelos discentes dessa modalidade. Em relação a isso é

preciso estimular cada vez mais, a participação desses discentes em eventos da categoria, deixando sempre claro que o combate é ao modelo educacional e não ao estudante. A lógica do capital nessa modalidade é tão perversa que ele precariza, massifica, mercantiliza a educação e quem sofre discriminação é o sujeito que paga e não a instituição que oferece o ensino em condições degradantes. Em relação aos pontos positivos e negativos, mais uma vez se deu ênfase na questão estrutural, principalmente no que se refere a ausência de biblioteca e materiais didáticos, um ponto positivo trazido na maioria das respostas e nessa acima, foi a questão de que essa modalidade permite o acesso ao nível superior para quem tem dificuldades nos horários e trabalha. É preciso deixar claro que esse acesso ocorre pela via do mercado e não como um direito social e constitucional, como deve ser garantido para a educação. Esse acesso, como já discutido, é parcial, pois se dá em condições precárias e que impactam na formação profissional do assistente social, na verdade o que ocorre é a diplomatização da classe trabalhadora em que implica numa desqualificação crescente da classe trabalhadora para assumir os postos de trabalho, beneficiando o capital como cita Frigotto

Se o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora? Nesse sentido, o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem lutas, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um “saber” em “pacotes de conhecimento” um conhecimento pré-programado. (2006, p. 26)

#### 4.2.3- Condições de trabalho vivenciadas pelos tutores do EaD em Mossoró/RN

O último eixo para debatermos é sobre as condições de trabalho dos tutores, como explicitado anteriormente. Essa discussão é envolta das determinações e leis que regulam o capital, pensadas por Marx. “O MPC<sup>5</sup> particulariza-se historicamente por uma reprodução peculiar, que se torna compreensível quando se leva em conta a **acumulação de capital**. Sem acumulação de capital, o MPC não existiria.” (NETTO e BRAZ, 2011, p. 135, grifo dos autores). Não é intenção em nosso trabalho aprofundar as discussões sobre a dinâmica do capital em nossa sociabilidade, mas

---

<sup>5</sup> Modo de Produção Capitalista.



para analisarmos as condições de trabalho na conjuntura atual temos que deixar claro em qual terreno elas se expressam, até para compreendermos a intenção da modalidade de ensino à distância na graduação em Serviço Social.

Iniciamos perguntando qual era a graduação do tutor e a quanto tempo trabalha na instituição, os quatro são assistentes sociais e nenhum tem mais de um ano de inserção nas instituições de ensino. Essa pergunta sobre a graduação traz um questionamento pois já foi registrado casos em que os tutores não possuíam formação em Serviço Social, o que descaracteriza e viola o código de ética profissional “O CFESS chama a atenção para a dinâmica pedagógica desses cursos: aulas transmitidas via satélite, acompanhadas de tutores não necessariamente formados em Serviço Social” (SILVA, 2011, p. 30)

Quando perguntamos sobre suas atribuições na instituição obtivemos as seguintes respostas

Acompanhar as vídeo-aulas junto com os alunos e tirar suas dúvidas.  
(TUTOR 01)

Ajudar os alunos em suas dúvidas. (TUTOR 02)

Trabalhar com os discentes o que é proposto nas vídeo-aulas.  
(TUTOR 03)

Ajudar os alunos no conteúdo ministrado pela vídeo aula (TUTOR 04)

Ficam escancaradas nessas respostas a precarização e submissão as quais estão submetidos os tutores em suas relações de trabalho. Praticamente todos exercem o mesmo papel de auxiliar o discente nas vídeo-aulas, a partir de um material já pronto e fechado, o qual não permite a interlocução e a discussão nos encontros presenciais. A questão que podemos levantar nessa situação é se ocorre por uma determinação da instituição ou pela falta de habilitação dos tutores no acompanhamento das disciplinas. O tutor 03 deixa nas entrelinhas que há uma determinação, já que só trabalha com o que é proposto nas vídeo-aulas. Nessa modalidade não observamos a vivência entre professor e discente no ambiente acadêmico, os encontros são reduzidos e não se permite a ampliação para outras discussões que vá além dessas vídeo-aulas. Questionamos, diante desse contexto, como formar um profissional crítico e comprometido com as bandeiras de luta do Serviço Social?

Quando os tutores foram questionados sobre o conhecimento da resolução do MEC/SERES, sobre a abertura e avaliação dos cursos à distância, todos foram unânimes em responder que não conheciam, o que demonstra que mesmo inserido nessa realidade, acabam não conhecendo quais instrumentos os regulam e determinam.

Sobre o incentivo a capacitação os 04 tutores foram unânimes em responder que este não existe por parte das instituições empregadoras e nenhum possui curso de pós-graduação. Se não há esse incentivo, como cobrar qualidade na instituição? Vários relatos apontam que tem tutores que somente ligam os equipamentos e saem da sala, dentre outras situações, mas há algum treinamento ou preparação para que eles possam acompanhar os discentes, existe interlocução entre os tutores e os professores que ministram as vídeo-aulas. Muitas vezes, o próprio tutor é culpabilizado pela precarização da instituição? Mas é preciso ressaltar que os mesmos são trabalhadores assalariados e, como os demais sofrem com a exploração da sua força de trabalho no modo de produção capitalista. Nesse sentido, não interessa a qualidade do tutor e sim como ele contribui para a produção de lucro “O lucro é a força motriz da produção capitalista, compreende-se que o que interessa ao capitalista é a produção de mais-valia, é o que mobiliza a produção.” (NETTO e BRAZ, 2011, p. 112). A realidade descrita pelos autores se expressa na educação cujo ao interesse dos grandes grupos capitalistas na modalidade de ensino à distância.

Em outro bloco de questões, indagamos sobre como os tutores avaliam as suas condições de trabalho e a situação da estrutura física da instituição. Na primeira questão 02 responderam regular e os outros 02 indicaram regular e péssimo, e na segunda 03 apontaram que a estrutura é regular e 01 ruim. Em nenhuma dessas questões, os tutores marcaram ótimo, o que mostra que os mesmos reconhecem as condições precárias em que são colocados para exercer o seu trabalho, que não permitem a realização de suas ações com qualidade. Não podemos esquecer que o tutor passou por um processo de formação em que se preparou para adentrar em um processo de trabalho, por mais que na sociabilidade do capital seja impossível realizar algum trabalho de forma plena, existem espaços que permitem uma maior autonomia do assistente social, mesmo que relativa como cita lamamoto “Verifica-se, pois uma tensão entre **o trabalho controlado** e submetido ao poder do empregador, as demandas dos sujeitos de direitos e a

relativa autonomia do profissional para perfilar o seu trabalho.” ( 2010, p. 424, grifo nosso).

Em relação a carga horária trabalhada, 03 questões englobaram esse aspecto. A primeira foi em relação a carga horária semanal em que 03 tutores afirmaram trabalhar 20 horas e o último 15 horas. Ao ser perguntando quantas horas por semana eles acessam a plataforma obtivemos o seguinte

**QUADRO 07: HORAS DE ACESSO SEMANAIS À PLATAFORMA DE ENSINO.**

TUTORES	QUANTIDADE DE HORAS
Tutor 01	08 horas
Tutor 02	12 horas
Tutor 03	Não informou.
Tutor 04	10 horas

Todos informaram que essas horas não estão firmadas no contrato de trabalho. Observando todos esses dados, fica evidente a superexploração e a precarização da força de trabalho, a qual é vivenciada pelos tutores na modalidade de ensino à distância. Primeiro porque as horas que eles devem acessar, além dos encontros, não são contempladas no acordo firmado com a instituição, o que gera uma sobrecarga de trabalho excedente. Segundo porque esses horários não devem seguir um padrão, já que, na maioria das vezes, eles acessam a plataforma de ensino para tirar dúvidas dos discentes, o que pode ocorrer em qualquer horário, tornando esse trabalho mais alienante ainda. Mesmo como tutores eles não deixam de ser assistentes sociais e sobre a alienação nesse ramo específico de trabalho lamamoto reforça

A mercantilização da força de trabalho do assistente social, pressuposto do estatuto assalariado, subordina esse trabalho de qualidade particular aos ditames do trabalho abstrato e o impregna dos dilemas da alienação, impondo condicionantes socialmente objetivos à autonomia do assistente social na condução do trabalho e à integral implementação do projeto profissional. (2010, p. 416)

Todos esses rebatimentos que estamos discutindo nas condições de trabalho não ficam restritos somente ao tutor, interferem na própria modalidade de ensino em seus discentes, por isso a relevância dessa pesquisa para que vejamos como essa

modalidade, que vem se expandindo crescentemente, dilapida a formação profissional

Conhecer a forma como vem se dando a expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil é imprescindível para apreender os possíveis impactos no perfil do profissional de Serviço Social, indicando para as unidades formadoras de ensino comprometidas com o projeto de formação da ABEPSS e para o conjunto CFESS/CRESS e ENESSO possíveis ações e estratégias de resistência a tal processo e, fundamentalmente, de afirmação do projeto ético-político profissional, que exige formação reflexiva e não mera diplomação profissional. (PEREIRA, 2013, p. 56)

Nas nossas reflexões, esse pensamento é de suma importância, já que a modalidade ensino à distância realiza a mera diplomação profissional.

Em relação aos rendimentos, direitos trabalhistas, vínculos empregatícios e formas de inserção levantamos quatro questões, como podemos ver no quadro a seguir:

**QUADRO 08: RENDIMENTOS, VÍNCULO EMPREGATÍCIO, FORMA DE INSERÇÃO E DIREITOS TRABALHISTAS.**

TUTOR	RENDIMENTO	VÍNCULO	INSERÇÃO	DIREITO TRABALHISTA
TUTOR 01	1 a 2 salários mínimos	Contrato temporário	Indicação	Carteira assinada/fgts
TUTOR 02	1 a 2 salários mínimos	Horista	Indicação	Carteira assinada/fgts
TUTOR 03	1 a 2 salários mínimos	Prestação de serviços	Indicação	Não possui
TUTOR 04	1 a 2 salários mínimos	Horista	Indicação	Carteira assinada/fgts

Esses dados expressam a real situação dos tutores que trabalham no ensino à distância em Mossoró, que não difere da realidade nacional. O atual contexto é marcado pela instabilidade dos vínculos, o recrudescimento dos direitos sociais e o aprofundamento da agenda neoliberal (ANTUNES, 2010). A realidade vivenciada pelos tutores evidencia que esta modalidade de ensino tem como único objetivo

lucrar. Não tem como exigir qualidade do tutor nessas condições de trabalho. Como esperar desse tutor que ele possa contribuir e formar assistentes sociais qualificados e sintonizados com o projeto ético-político profissional? “O resultado não é difícil de apreender: menor dedicação ao estudo, logo menor qualidade em sala de aula e de seu “produto” final, o concluinte.” (PEREIRA, 2013, p. 65). Isso foi ressaltado, também, quando todos os tutores disseram não haver incentivo para a realização de pesquisa e extensão em sua instituição.

No que concerne a estrutura física disponibilizada para o seu trabalho, levantamos duas questões, que não diferem muito do que foi obtido com os discentes. Questionamos os tutores em relação aos recursos materiais disponíveis e os espaços físicos da instituição

#### QUADRO 09: ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

TUTOR	ESPAÇOS FÍSICOS	RECURSOS MATERIAIS
TUTOR 01	Sala de tutores/secretaria	Computador/material de expediente/data show/ ar condicionado/ birô
TUTOR 02	Sala de tutores/secretaria	Computador/data show/ar condicionado/ birô
TUTOR 03	Sala de tutores/secretaria	Computador/material de expediente/data show/ ar condicionado/ birô
TUTOR 04	Sala de tutores/secretaria/ biblioteca/ auditório/ sala de reunião	Computador/material de expediente/data show/ ar condicionado/ birô/ impressora/ dvd/ som

Como se pode observar, a estrutura física é deficitária e restrita somente a realização do encontro presencial, com exceção do último que utiliza o que é disponibilizado pelo curso na modalidade de ensino presencial. Realidade que não permite ao tutor ampliar suas atividades, buscar outras dinâmicas e meios de realizar seu trabalho, e essa estrutura muitas vezes é do colégio em que se instalou a instituição de ensino à distância.

Por fim, ao indagarmos se houve algum processo de adoecimento em decorrência do seu trabalho, todos responderam que não. Acreditamos que isso se deve ao vínculo rápido de trabalho, muitos desses tutores não ficam um ano nessas instituições, existe um rodízio bastante intenso de acordo com a demanda apresentada por semestre.

Todas essas condições de ensino e trabalho, que analisamos por meio dos dados obtidos na pesquisa de campo, apresentam uma realidade do EaD em Serviço Social massificadora, mercantilista e que, em curto prazo, pode impactar na formação profissional do assistente social, fragilizando não somente os sujeitos que cursam essa modalidade mas todo o processo formativo, como fica claro no volume 02 do documento do CFESS, sobre a incompatibilidade do EaD em Serviço Social

Desqualificação do processo formativo, confirmada pelas condições nas quais são realizados os estágios supervisionados, amplamente documentadas e retratadas, mas também pela própria forma como a formação é realizada nessa modalidade de ensino: sem a necessária vivência acadêmica, convivência com diferentes docentes e discentes, além do primordial contato com o movimento docente e discente. A formação restringe-se ao contato esparso com tutores/as, não permite a interlocução efetiva com movimentos sociais históricos no âmbito acadêmico e, ainda, encontra-se restrita obviamente à dimensão de ensino (2014, p. 35).

Diante dessa realidade, urge a luta da categoria por um modelo de educação público gratuito, laico e de qualidade, além de pensar estratégias coletivas junto a esses sujeitos, para barrar essa modalidade de ensino, que já é uma realidade em larga expansão e que vem ameaçando não somente o Serviço Social como outras formações profissionais.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Os conselhos profissionais das variadas formações profissionais na área da Saúde vem se reunindo no que foi chamado de “conselhinho” em que no leque de discussões se apresentam estratégias de combate ao EaD.

## 5. CONCLUSÃO

A modalidade de graduação à distância em Serviço Social se apresenta nos dias de hoje como uma realidade concreta. Cada vez mais vem crescendo o número de pessoas que se utilizam da mesma para ter acesso ao ensino superior e conseguir um diploma universitário. Isso faz com que seja criado mais um nicho mercadológico para o capital, que ao se apropriar desse espaço, massifica e mercantiliza o ensino.

Na crise econômica e política, vivenciada atualmente pelo Brasil, uma das áreas que não foram afetadas e que vem aumentando seus lucros é a da educação privada, puxada principalmente pelo ensino à distância, e pelos programas de incentivo à bolsas no ensino superior privado, como o FIES e o PROUNI. Exemplo disso foi a compra recente do grupo Estácio pela Kroton, tornando-se, assim, o maior conglomerado de ensino superior privado no país.

Ao contrário do discurso dominante de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que defendem com unhas e dentes o EaD como forma de democratização do acesso ao ensino superior, é sabido que tal modalidade ao invés de permitir o acesso, fortalece uma formação profissional não qualificada, que na verdade possibilita o acesso à diplomação, enriquecendo as instituições vendedoras desta mercadoria e empobrecendo a formação em Serviço Social. (PEREIRA, 2013).

Nosso trabalho discutiu quais as condições de ensino e trabalho que são vivenciadas pelos seus sujeitos (discentes e tutores), nas instituições que oferecem a graduação na modalidade à distância na cidade de Mossoró/RN.

O que pudemos perceber é que esses sujeitos não se encontram satisfeitos com as condições que lhe são oferecidas pelas instituições privadas. No tocante as condições de ensino vários são os entraves que vão desde a plataforma de ensino até a própria estrutura física do polo presencial, que, na maioria das vezes, não funcionam em prédios próprios, dependendo das instalações de escolas do ensino médio; além dessas instituições não contarem com biblioteca, auditório, etc.

O que se conclui por meio dos dados produzidos na pesquisa de campo é que o EaD em Serviço Social na cidade de Mossoró não estimula a vivência acadêmica e não apresenta as condições mínimas para que se possa garantir a formação profissional embasada nas diretrizes curriculares da ABEPSS, no código de Ética e

na lei que regulamenta a profissão. Defender e legitimar o projeto ético-político profissional do Serviço Social nessas circunstâncias fica inviável.

A busca pelo EaD se gesta num contexto socioeconômico, em que os discentes que acessam essa modalidade de ensino geralmente vêm das classes subalternas, dessa maneira a mesma não aparece como opção e sim como o único meio de cursar o ensino superior. E é nessa inserção que aparece o caráter de massificação e mercantilização do mesmo, o capital se aproveita dessa situação para obter lucro significativo.

No que se refere a realização do estágio supervisionado obrigatório, muitas vezes a responsabilidade pelo contato entre o campo de estágio e a instituição fica a cargo do discente, sendo que, em muitas situações, o assistente social supervisor de campo é remunerado podendo comprometer esse processo. Nos dados produzidos foram apresentadas inúmeras dificuldades, a principal delas é a ausência de supervisão acadêmica, sendo que na UNOPAR nem existe essa possibilidade já que sua estratégia de ensino se estrutura de forma 100% online. Então todo o processo de supervisão de estágio fica na responsabilidade do assistente social que não possui vínculo com a instituição de ensino. Outro aspecto observado é que a carga horária nem sempre corresponde com a que é proposta pela Política Nacional de Estágio da ABEPSS. Pereira questiona esse processo

Tal exigência pedagógica, pela própria natureza da modalidade de EaD, não pode ser correspondida, o que afeta sobremaneira a formação com qualidade de assistentes sociais, visto ser o estágio a espinha dorsal da formação, um momento em que o discente, com a essencial contribuição do docente realiza o enorme esforço de síntese, de conteúdos apreendidos em disciplinas anteriores. (2013, p. 63)

No que se refere ao que foi proposto pela instituição e o que foi ofertado, a maioria dos discentes se sentiram parcialmente contemplados. O que mostra a inviabilidade desse processo e principalmente a sua ameaça a formação profissional, tão bem discutida pelas entidades representativas da profissão: o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO. Esses discentes não avaliam de forma satisfatória o processo didático-pedagógico ao qual estão inseridos.

Interessante deixar bem claro que toda e qualquer crítica deve ser a modalidade e não aos seus usuários. Ressaltamos que se torna primordial a criação



de estratégias que estimulem a junção de todos os discentes, tanto da modalidade presencial como da modalidade à distância, na luta por uma formação profissional de qualidade, sintonizada com a história e as bandeiras de luta da profissão que nesse completa 80 anos no Brasil. Esse modelo só será viável se for ofertado de maneira pública, presencial, gratuita e de qualidade.

No que concerne às condições de trabalho, apresentadas pelos tutores, a situação, apreendida em nossa pesquisa, não se distancia do que ocorreu com os discentes. Como analisado, todos os tutores possuíam formação profissional em Serviço Social, mas essa é um quesito que nem sempre é preenchido quando as instituições ofertam ensino de graduação no EaD em Serviço Social, como apontado nos documentos do CFESS que discutem sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.

A estrutura física que é ofertada para a realização do trabalho dos tutores, nas instituições pesquisadas, é mínima, com a ausência de sala para reuniões, auditório, dentre outros. O que se pode constatar nas falas dos tutores é que eles manejam um sistema de ensino praticamente fechado, que não permite e nem estimula sua intervenção e as discussões nos polos presenciais, já que muitos apontaram que sua função só se restringe a auxiliar as vídeo aulas. Esses tutores não possuem autonomia sequer para trabalhar e difundir os saberes que vivenciaram em sua formação profissional. Os mesmos mencionaram não conhecer o regulamento do MEC/SERES sobre a abertura e avaliação dos cursos de ensino à distância, o que demonstra que essa questão precisa ser mais aprofundada nas discussões da categoria.

No que se refere as cargas horárias trabalhadas, percebemos que essas não contemplam o tempo em que os mesmos acessam a plataforma de ensino, o que acaba gerando uma sobrecarga de trabalho, já que o tutor acompanha várias turmas pelo sistema da instituição de ensino.

Os mesmos citaram não haver estímulo para a capacitação, nem o incentivo para a realização de pesquisa e extensão nas instituições, esses fatores por si só já demonstram a precariedade das condições de trabalho. Constatamos, assim, que não existe o tripé universitário entre ensino, pesquisa e extensão nesses cursos, mas somente um “ensino” precário e mediado por pouquíssimos momentos presenciais.

No que se refere ao vínculo de trabalho, os direitos trabalhistas e a remuneração paga pela instituição, se constata uma precariedade imensa. Tal fato evidencia-se quando constatamos que nenhuma instituição remunera acima de dois salários mínimos, e que não garantem todos os direitos trabalhistas, restringindo-se basicamente o FGTS. Esses fatores desestimulam a atuação do tutor que como já é bastante limitada. Os mesmos apontaram não adoecerem nessas condições, mas o que concluímos em relação a esta questão é que com seus vínculos bastante instáveis o rodízio entre os tutores é enorme e o tempo em que eles se mantem na instituição é ainda reduzido para a constatação de possíveis adoecimentos.

O que podemos concluir de toda essa realidade do ensino à distância na graduação em Serviço Social na cidade de Mossoró, é a inviabilidade de se garantir o mínimo de qualidade na garantia e oferta desses cursos. Os dados produzidos confirmam o que vem sendo reforçado pelo CFESS de que há uma incompatibilidade entre essa modalidade de ensino e a graduação em Serviço Social.

Esse fenômeno de expansão do EaD em Serviço Social pela via do setor privado, mesmo recente em nossa área, necessita ser mais conhecido e problematizado, daí a importância da realização de novas pesquisas nessa área e de mais discussões no ambiente acadêmico e nos eventos da categoria profissional. Principalmente nesse tempo que vivenciamos de reforço do neoconservadorismo e de refilantropização da atuação profissional.

O perfil de assistente social formada nessas instituições é do profissional empreendedor, inclusive algum desses cursos à distância recebe o título de graduação empresarial, em que se busca um profissional que fale a linguagem do capital que trabalhe com ênfase em metas, tenha muita flexibilização e seja bastante eficiente. Em tempos de Serviço Social Libertário e Cristão, e escola sem partido (ou de um partido só o da burguesia) a luta por uma formação profissional de qualidade e que esteja sintonizada com os anseios da classe trabalhadora e do projeto ético-político se tornam cada vez mais necessárias as atuações contundentes das entidades representativas de nossa profissão o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO. Mas a luta sempre fez parte dessa profissão que há 80 anos se encontra inscrita no Brasil, então como nos dizia o velho Marx, em seu manifesto do partido comunista, “trabalhadores do mundo, unidos”.

Esse trabalho não teve a intenção de esgotar as discussões sobre essa temática que como apresentado, são várias e precisam continuar sendo discutidas. Sendo assim, apresenta limites dentro da dinâmica em que se move a realidade e é passível de críticas.

## REFERÊNCIAS.

ABREU, Maria Helena Elpídio e RAMOS, Sâmya Rodrigues. As particularidades do estágio curricular na formação profissional do(a) assistente social. IN: AMARAL, Ângela e MOTA e Ana Elizabete (orgs.) **Serviço Social brasileiro nos anos 2000: cenários, pelepas e desafios**. Recife: Editora UFPE, 2014.

ABESS/CEDEPESS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABEPSS. **Política nacional de estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. ABEPSS, 2010.

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz e FIGUEIREDO, Cristiane Xavier. **Ensino à distância**. UFLA/FAEPE, 2004.

AMARAL Ângela e MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. IN: AMARAL, Ângela e MOTA e Ana Elizabete (orgs.) **Serviço Social brasileiro nos anos 2000: cenários, pelepas e desafios**. Recife: Editora UFPE, 2014.

ANDES. **Universidade pública x fundações ditas de apoio: educação não é mercadoria!** Brasília, ANDES-SN, s.d.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de qualidade para a educação superior à distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRAZ, Marcelo e NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica**. Biblioteca Básica do Serviço Social v. 01. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rosseti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. Biblioteca básica do Serviço Social v. 02. São Paulo: Cortez, 2009.

BEHRING, Elaine. **Política Social no capitalismo tardio**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BOSCHETTI, Ivanete. Os direitos da seguridade social no Brasil. IN: CARVALHO, Denise B.B, et al. **Política Social, Justiça e Direitos de Cidadania na América Latina**. Brasília: UNB, 2007.

LIMA, Katia Regina de Souza e CASSAB, Maria Aparecida Tardin. O Ensino de Graduação no Serviço Social – principais impasses e importantes potencialidades. In: **Revista Temporalis**, ano III, Suplemento – Brasília, novembro de 2002.

CASTRO, Michele Corrêa de e RIOS, Valdir Lemos. **Escola e Educação em Gramsci**. São Paulo : FFC, 2007.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília: , 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Vol. 1 Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social**. Vol. 2 Brasília, 2014.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista**. Tese de doutorado, UERJ, 2013.

CRESS/MG. **Educação não é mercadoria: assistentes sociais na luta por uma educação pública, de qualidade, gratuita, laica, presencial e a serviço da classe trabalhadora**. Minas Gerais, CRESS/MG, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: editora brasiliense, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

DURIGUETTO, Maria Lúcia e MONTAÑO, Carlos. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade & Poder – análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1991.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. IN: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, nº 46. São Paulo: USP, 2011.

GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo : Brasiliense, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. IN: **Educação e Sociedade**. v. 29/n. 105. Campinas: 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo da educação superior 2014-** notas estatísticas. Brasília: MEC, 2015.

LEHER, R. **A Universidade Reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação**. Revista Contemporânea de educação, 2013.

LEHER, Roberto e LOPES, Alessandro. **Trabalho Docente, Carreira e Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação**. mimeo, s.d.

LIMA, Kátia Regina de S. A contrarreforma da educação superior e formação profissional em Serviço Social. In: **TEMPORALIS**. Ano VIII, n.15, Brasília: ABEPSS, 2008.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. IN: PEREIRA, Larissa D. e ALMEIDA, Ney Luiz T de. **Serviço Social e Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LIMONGELLI, Rafael M. **A educação como instrumento de desenvolvimento e seus descaminhos rendidos ao imperialismo burguês**. IN: PUC Viva. Mercantilização do ensino e ensino a distância. São Paulo : PUC, 2009.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alienação e Marxismo: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2. Ed. São Paulo: expressão popular, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARQUES, Camila. **Ensino a distância começou com cartas a agricultores**. Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foalha/educação>> Acessado em 08/11/2014.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 9. Ed. São Paulo: cortez, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Educação Superior e o Trabalho Docente no Contexto de Crise do Capital**. Pará: UFPA, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, Mário Souza e VAZ, Marta Rosani Taras. **Neoliberalismo e ensino superior- uma reflexão sobre a educação à distância e o ensino privado**. Disponível em: <[webcache.googleusercontent.com/search](http://webcache.googleusercontent.com/search)> Acessado em 07/11/2014.

MINTO, César Augusto. **Incrível retrocesso do ensino superior**. Campinas/SP: Autores associados, 2006.

PEREIRA, Larissa D. **Política Educacional Brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Rio de Janeiro: Tese de doutorado defendida na UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e Serviço Social. IN: **Revista Katálysis**, v. 12. Florianópolis: UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. IN: PEREIRA, Larissa D. e ALMEIDA, Ney Luiz T de. **Serviço Social e Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: VOZES, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

SILVA, Mauricélia Cordeira da. **SERVIÇO SOCIAL E ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL: formação dos intelectuais colaboracionistas na construção da nova hegemonia do capital**. Recife: dissertação de mestrado defendida na UFPE, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Para uma universidade nova**. São Paulo: Democracia e direito, 2004.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade**. Marília, mimeo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

## APÊNDICES

### CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM MOSSORÓ/RN.

#### APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SOBRE CONDIÇÕES DE ENSINO DOS DISCENTES NO EAD EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN.

Perfil: Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M( ) F( )

Renda \_\_\_\_\_

Possui outra graduação: ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

1- Há quanto tempo você está no curso?

01( ) Dois anos 02( ) Três anos 03( ) Quatro anos 04( ) Outros \_\_\_\_\_

2- Quanto você paga de mensalidade? Quantas disciplinas você cursa? Há uma relação entre o valor da mensalidade e a quantidade de disciplinas?

\_\_\_\_\_

3- Como você avalia as condições de ensino ofertadas pela instituição?

01( ) Ótima 02( ) Boa 03( ) Regular 04( ) Ruim

4- Em relação à estrutura física oferecida pela instituição de ensino, como você a avalia?

01( ) Ótima 02( ) Boa 03( ) Regular 04( ) Ruim

5- Existe biblioteca em seu curso?

01( ) Sim 02( ) Não 03( ) Não Sei

6- Qual a qualidade do acervo bibliográfico oferecido na sua instituição?

01( ) Ótimo 02( ) Bom 03( ) Regular 04( ) Ruim

7- Quais os materiais didáticos utilizados durante o seu curso?

01. SEMPRE    02. AS VEZES    03. RARAMENTE    04. NUNCA

Vídeo aula				
Apostila				
Livro				
Filmes				

8- Quantos horas por semana você acessa na internet a plataforma de ensino do seu curso semanalmente?

01( ) Uma Hora 02( ) Duas Horas 03( ) Três Horas 04 ( ) Quatro Horas 05( ) Acima de quatro horas.

9- Quantos encontros presenciais seu curso oferta por mês? \_\_\_\_\_

10- Qual a formação do seu tutor? Ela influencia em seu processo de aprendizagem?  
\_\_\_\_\_

11- Qual sua avaliação sobre o que foi proposto para seu curso pela instituição de ensino e o que foi realizado?

01( ) Totalmente realizado 02( ) Parcialmente realizado 03( ) Não realizado

12- O seu curso oferece atividades de pesquisa em Serviço Social?

01( ) Frequentemente 02( ) às vezes 03( ) raramente 04 ( ) nunca

13- O seu curso oferece atividades de extensão em Serviço Social?

01( ) Frequentemente 02( ) às vezes 03( ) raramente 04 ( ) nunca

14- Qual a sua avaliação didático-pedagógica dos encontros presenciais?

01( ) Ótimo 02( ) Bom 03( ) Regular 04( ) Ruim

15- Qual a sua avaliação didático-pedagógica da plataforma?

01( ) Ótimo 02( ) Bom 03( ) Regular 04( ) Ruim

16- Qual a sua avaliação didático-pedagógica do estágio?

01( ) Ótimo 02( ) Bom 03( ) Regular 04( ) Ruim

17- O seu estágio supervisionado obrigatório se realizou em instituições:

01( ) Públicas 02( ) Privadas 03( ) Terceiro Setor 04( ) Movimentos Sociais

05( ) Outros. Especificar \_\_\_\_\_

18- Qual foi o período de realização do seu estágio supervisionado obrigatório?

01( ) 01 semestre 02( ) 02 semestres 03( ) 03 ou mais semestres

19- Qual a carga horária do seu estágio supervisionado obrigatório?  
\_\_\_\_\_

20- Como foi seu processo de estágio? Houve algum tipo de supervisão ou acompanhamento? De que maneira e com qual frequência? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



---

---

21- Como se deram as avaliações de aprendizagem durante o curso?\_\_\_\_\_

---

22- Você participou de eventos no período de sua formação.

01 ( ) Frequentemente 02 ( ) as vezes 03 ( ) raramente 04 ( ) nunca

Qual a sua opinião sobre o ensino à distância em Serviço Social?

---

---

23- Você conheceu as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social? De que forma?\_\_\_\_\_

---

---

24- Qual a sua opinião sobre o ensino à distância em Serviço Social?

---

---

25-Quais foram os pontos positivos e os pontos negativos que você enfrentou no processo \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ formação profissional?\_\_\_\_\_

**CONDIÇÕES DE ENSINO E TRABALHO NA MODALIDADE DE ENSINO À  
DISTÂNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL EM  
MOSSORÓ/RN.**

**APÊNDICE B-QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS  
TUTORES NO EAD EM GRADUAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE  
MOSSORÓ/RN.**

1- Qual a sua graduação? \_\_\_\_\_

2- Há quanto tempo trabalha na instituição? \_\_\_\_\_

3- Você conhece o que é proposto nas resoluções do MEC/SERES sobre a abertura e avaliação dos cursos de EaD em graduação? Se sim qual a sua análise? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Quais são suas atribuições na instituição? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Você já realizou algum curso de pós-graduação?

01 ( ) Especialização 02 ( ) Mestrado 03 ( ) Doutorado 04 ( ) Não realizou

6- Há incentivo da instituição de ensino para você se capacitar?

01 ( ) Sim 02 ( ) Não

7- Como você avalia as condições de trabalho ofertadas pela instituição?

01 ( ) Ruim 02 ( ) Regular 03 ( ) Boa 04 ( ) Ótima

8- Em relação à estrutura física oferecida pela instituição de ensino, como você a avalia?

01 ( ) Ruim 02 ( ) Regular 03 ( ) Bom 04 ( ) Ótimo

9- Quais materiais didáticos são utilizados em seu trabalho na instituição? \_\_\_\_\_

10- Qual a sua carga horária de trabalho?

01 ( ) 20 horas semanais

02 ( ) 30 horas semanais

03 ( ) 40 horas semanais

04( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

11-Quantas horas costuma acessar a plataforma de ensino semanalmente? \_\_\_\_\_

12-Essa carga horária de acesso à plataforma de ensino está contemplada no acordo firmado com a instituição de ensino?

01( ) Sim 02( ) Não 03( ) Parcialmente

13- Existe incentivo a realização de pesquisa e extensão em sua instituição? \_\_\_\_\_

14- Qual o valor que você recebe mensalmente pelo seu trabalho na instituição?

1( ) 1 a 2 salários mínimos

2( ) 3 a 4 salários mínimos

3( ) 5 a 7 salários mínimos

4( ) 8 a 10 salários mínimos

5( ) acima de 10 salários mínimos

15 – Espaços físicos disponíveis na instituição em que você trabalha (múltipla escolha)

1( ) Sala de aula 2( ) Sala multimídia

3( ) sala de tutores 4( ) sala de reunião 5( ) mini-auditório

6( ) Biblioteca 7( ) Secretaria 8( ) outros. Especificar: \_\_\_\_\_

16 – Recursos materiais disponíveis na instituição: (múltipla escolha)

1( ) birô 2( ) armário 3( ) computador

4( ) ventilador 5( ) transporte 6( ) material de expediente 7( ) datashow

8( ) TV 9( ) telefone 10( ) Blu-ray 11( ) som

12( ) fax 13( ) ar condicionado 14( ) material informativo/educativo

15( ) DVD 16( ) impressora 17( ) Scanner 18( ) Máquina fotográfica 19( ) Filmadora

20( ) Outros, especificar : \_\_\_\_\_

17 – O seu vínculo de trabalho se constitui como?

1( ) CLT 2( ) Voluntário 3( ) Autônomo

4( ) Contrato temporário 5( ) Outros, especificar : \_\_\_\_\_

18 – Forma de inserção na instituição:

1( ) seleção 2( ) indicação

3( ) outras, especificar: \_\_\_\_\_

19- Quais os direitos trabalhistas contemplados pela instituição? (múltipla escolha)

01( ) carteira assinada 02( ) 1/3 férias 03( ) 13º salário 04( ) FGTS 05( ) hora extra

06( ) Adicional trabalho noturno 07( ) Outros \_\_\_\_\_

20- Houve algum processo de adoecimento em decorrência do seu trabalho ?

01( ) Não 02( ) Não Sei 03( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_