

## **Educação Superior e Ensino à distância: desafios para a formação profissional do Serviço Social**

### **Higher Education: challenges for the professional training of Social Work**

**Ana Maria Ferreira\***

**Marina Monteiro de Castro\*\***

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo discutir os impactos da contrarreforma da educação, especificamente seus rebatimentos no ensino superior, e os impactos para a formação em Serviço Social. A partir de 2007, o Serviço Social passa a ser oferecido na modalidade de ensino a distância, trazendo novas questões para a formação profissional dessa área. Partimos do entendimento de que para refletir sobre a formação acadêmico-profissional em Serviço é necessário considerar as tendências do ensino superior no Brasil, visto que as condições nas quais a educação superior se materializa têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de ensino, e também no próprio movimento da profissão. Apresentamos, ainda, questões para refletir sobre significado político-pedagógico do EAD, analisando as formas reificadas que transformam o processo educacional em mera mercadoria e comprometem a qualidade da formação profissional.

**Palavras-chaves:** Educação Superior, Serviço Social, formação profissional, Educação à Distância.

**Abstract:** This article aims to discuss the impacts of contrareformation education, specifically their reverberations in higher education and the impacts to the formation in Social Service. From 2007 on, Social Service has been offered in the modality of distance learning, bringing new issues to professional training in this area. We start from the understanding that in order to ponder on the academic-professional training in social work as well as on the specificities of distance learning, it is necessary to consider the trends in higher education in Brazil, since the conditions in which higher education is provided have a decisive role in the type of curriculum implemented in educational institutions, and also in the actual professional movement. We also present here issues to ponder the meaning of political-pedagogical distance learning, analyzing the reified forms that transform the educational process in mere commodities and affect the quality of professional training.

**Keywords:** Higher education; Social Work, professional training, distance education.

---

\* Assistente Social. Mestre em Serviço Social/UFJF. Doutoranda em Serviço Social/UFRJ. Professora do Curso de Serviço Social da UNIVERSO/JF. [anaferreira01@yahoo.com.br](mailto:anaferreira01@yahoo.com.br)

\*\* Assistente Social. Mestre em Serviço Social/UFJF. Doutoranda em Serviço Social/UFRJ. Professora do Curso de Serviço Social da UNIVERSO/JF. [marinamccastro@yahoo.com.br](mailto:marinamccastro@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

Na segunda metade da década de 80 do século XX, vivenciamos uma transformação social, econômica e política radical na realidade brasileira. Acompanhando o conjunto de estratégias implementadas pelo capitalismo mundial, postas como solução à crise vivenciada no final dos anos 1970, o Brasil inicia a abertura para a proposta neoliberal, preconizando o fortalecimento das funções do mercado e evocando conceitos como a desestatização, a abertura econômica, a desregulamentação e a privatização.

Nessa conjuntura temos uma nova realidade posta para a economia e a sociedade brasileira, com o incremento das forças do mercado e em contrapartida a diminuição dos gastos sociais e a desresponsabilização do Estado da oferta de políticas sociais públicas, sobretudo as de cunho universalizado – como propõe a Constituição Federal de 1988 – como a saúde e a educação. A reação da burguesia nacional diante das novas exigências mundializadas do capital é acompanhada de um vigoroso processo de contrarreformas promovendo um desmonte dos direitos recém-reconhecidos pela Carta Constitucional.

Seguindo a direção do capital internacional, o Brasil promove a redução e mercantilização dos investimentos em serviços públicos. Desta forma, “expandiu-se o processo de mercantilização da educação, particularmente em seu nível superior e localizado preferencialmente nos países capitalistas periféricos” (PEREIRA, 2007, p. 185). O que se tem a partir desse ordenamento é uma expansão desmedida do ensino superior privado presencial e à distância, este último que se apresenta como estratégia de formação rápida e que conta com o apoio do Ministério da Educação uma vez que esse formato de ensino faz parte da direção proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996.

No que se refere ao Serviço Social, neste formato de ensino - à distância - temos, em geral, uma produção massificada e com conteúdos banalizados que não garantem a formação de qualidade, nem ao menos seguem as determinações das Diretrizes Curriculares, não assegurando o perfil profissional comprometido com os princípios do Projeto Ético-Político da profissão e tampouco atendendo as exigências colocadas pela própria dinâmica da sociedade e necessárias à legitima-

ção profissional. Esses elementos, dentre outros, evidenciam que “ao contrário, o que se requisita é um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação.” (CFESS, 2010, p. 148).

A formação profissional alicerçada na proposta da ABEPSS está orientada por uma direção social crítica que marca a vinculação das bases da profissão ao projeto social das classes subalternas e seus interesses coletivos e põe no horizonte do projeto profissional a superação da ordem burguesa. O fortalecimento desta perspectiva se mostra necessário na medida em que o processo de mundialização do capital tem estimulado a generalização das relações mercantis nas diferentes dimensões da vida social, “que afetam transversalmente a divisão do trabalho, as relações entre as classes e a organização da produção e distribuição de serviços. Ela espraia-se na conformação da sociabilidade e da cultura, reconfigura o Estado e a sociedade civil” (IAMAMOTO, 2008, p. 21).

Partindo de uma reflexão teórica sobre a temática apresentada, o artigo pretende levantar elementos para a compreensão do processo que configura o ensino à distância - EAD - para que possamos identificar os desafios da formação profissional do assistente social na contemporaneidade, levando em consideração as determinações do capitalismo imperialista financeiro, e suas exigências.

### **Capitalismo contemporâneo, contrarreforma do estado e Educação Superior**

A recessão generalizada datada dos anos de 1974-75 provocou mudanças no ordenamento do capital monopolista que passou a implementar novas estratégias políticas globais para tentar reverter a conjuntura que não lhe é favorável. Desse modo, as elites político - econômicas começam a questionar as amplas funções do Estado, principalmente aquelas centradas em setores que não se convertiam diretamente em favor de seus interesses. Dentre elas, destacam-se as políticas sociais (BEHRING, 2008). É neste contexto que as ideias neoliberais ganham terreno e passam a designar a culpa pela recessão que combinava a baixa nas taxas de crescimento com altas taxas

de inflação, a um poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, que através das suas pressões reivindicativas sobre os salários, e sua pressão parasitária sobre o Estado para ampliação dos gastos sociais, desencadeava um processo de corrosão nas bases da acumulação capitalista (ANDERSON, 1995).

O Estado foi demonizado, apresentado como anacrônico e por isso deveria ser destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais. Introduz-se as ideias de necessárias “reformas” – ou como aborda Behring (2008) contrarreformas – uma vez que vêm promover a redução dos gastos sociais do Estado, gerando assim forte impacto nas políticas sociais e liberando essa parcela do investimento para o setor mercantil (NETTO e BRAZ, 2007).

Assim temos uma configuração que passa a racionalizar a intervenção do Estado como mínima para o trabalho e máxima para o capital. Temos vivenciado na realidade desse “novo” formato de intervenção e regulação estatal a flexibilização e precarização das relações de trabalho, as privatizações dos serviços e políticas públicas, a privatização dos Sistemas de Seguridade Social, entre outras ações que geram forte impacto no mercado de trabalho.

Esse movimento, especialmente em países periféricos, em geral, significou uma profunda desnacionalização da economia. Não podemos esquecer que esse movimento de reestruturação da acumulação capitalista, apesar de ser uma estratégia global, impacta com maior rigor nesses países, pois devido aos atrelamentos de dívidas junto a países centrais e organismos internacionais, se veem submetidos a um receituário muito mais rígido nas medidas de “ajuste” de suas economias, através das “reformas” recomendadas e monitoradas por agências internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD), que representam justamente os interesses da oligarquia das finanças.

Nesse contexto, diversos países, entre eles o Brasil, vão promover o que estudiosos como Laura Tavares Soares (2009) vão chamar de “ajuste neoliberal”. Essa proposta não é apenas de natureza econômica; faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais, tendo no individualismo sua sustentação ideológica. O modelo neoliberal propõe

para os países da América Latina a liberalização comercial e financeira a todo custo, o que entra em contradição com o aberto protecionismo nos países centrais.

Na década de 1980 o Brasil chegou a oferecer maior resistência às políticas de desregulamentação financeira e abertura comercial irrestrita, porém os anos 1990 trazem esses elementos, que foram incorporados com grande intensidade e em tempo muito curto na nossa dinâmica nacional. Durante a década de 1980 foram esgotadas as medidas do estado desenvolvimentista no Brasil. Na virada dos anos 1990 o país adere à onda neoliberal de forma retardatária (SOARES, 2009).

Fazem parte dessa realidade o processo de transição democrática vivenciado com o governo Sarney e os diversos planos de estabilização e reformas econômicas empreendidos pelo governo Collor de Melo.

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em meados da década de 1990, temos a consolidação do Plano Real e a definitiva entrada dos contornos neoliberais no processo de “ajuste brasileiro”, bem como suas consequências. Essa ideologia espalhou-se para além dos limites do setor produtivo, estendendo-se para a área social, como saúde e educação, em que a superioridade do setor privado também foi apregoada.

Agora temos na realidade brasileira a definição dos eixos de implementação dessa nova lógica neoliberal, baseando-se no combate à inflação via estabilização econômica; na desregulamentação da economia; na retirada do Estado ou sua renúncia como agente econômico produtivo empresarial; e na reforma do Estado. (SOARES, 2009)

Podemos destacar outra ideia cara ao neoliberalismo: o estabelecimento de um Estado Mínimo que cumpra apenas com algumas funções básicas, como a educação primária, a saúde pública e a criação e manutenção de infra-estrutura essencial ao desenvolvimento econômico. Essas características nos apontam o papel do Estado nesse processo, promovendo transformações políticas com traços elitistas e anti-populares.

Neste contexto, a educação é atacada, tornando-se campo de lucratividade para o capital em crise e delineando a difusão do projeto burguês de sociabilidade. É durante a década

de 1990, com os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que foi iniciado o processo de reforma do ensino superior, tendo sua continuidade com os dois mandatos do presidente Lula e não apresenta sinais de mudança de direção no atual governo Dilma.

Segundo Pereira (2007) entre os anos de 1995 e 2002, durante dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, num quadro mais amplo de aplicação de políticas neoliberais no país, se aprofunda o processo de reformulação da educação superior brasileira, rumo à mercantilização. Assim, demarcamos o processo de expansão e mercantilização do ensino superior, validado e incentivado pelos governos de Fernando Collor a Dilma, e que tem como direção o

pressuposto de que a educação é um “bem público”, sendo, portanto, um direito de instituições públicas e privadas oferecerem seus serviços educacionais à população. Cabe ao Estado a partilha dos recursos públicos, naturalizando-se a entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES [Instituições de Ensino Superior] públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado (PEREIRA, 2007, p. 220).

Desta forma, podemos considerar que o ensino superior torna-se extremamente lucrativo para os setores privados, e ainda contribui para a disseminação da cultura colaboracionista através da formação de profissionais colaboradores (com a ordem do capital) e empreendedores, indo ao encontro das expectativas neoliberais.

Esse formato de ensino que vem sendo construído e defendido pelo governo brasileiro se apoia na defesa da expansão da educação e ampliação do acesso ao ensino superior, e faz uso de meios como o Programa Universidade para Todos (ProUni) que incrementa a participação do setor privado presencial através da isenção fiscal; o incentivo ao Ensino à Distância (EAD); a reestruturação do sistema público de ensino através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Unidades Federais (REUNI); o fomento às parcerias público-privadas (PEREIRA, 2009).

Estes direcionamentos fazem parte do processo de contrarreformas que visam destruir o trabalho e as políticas sociais, entre elas a polí-

tica de educação. É necessário compreender o conjunto de diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela privatização e pela lógica da lucratividade, o que compromete a direção social e estimula a reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional, com repercussões políticas no processo de organização das profissões (IAMAMOTO, 2008).

Seguindo a receita proposta pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Brasil passa a implementar os cortes e adaptações nas políticas sociais e entre elas, a educação. O processo de contrarreforma passa a ser delimitado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, passando pelo Plano Nacional de Educação em 2001-2010 que prevê a aproximação da educação com as propostas privatistas e mercadológicas.

A política tem sido a de imprimir uma lógica mercantil e empresarial à universidade brasileira, estimulando sua privatização. Essas são recomendações de organismos multilaterais, que tiveram abrigo nos governos FHC com sua Reforma do Estado, se afirmaram no governo Lula e se mantêm no atual governo Dilma. O propósito foi o de compatibilizar o ensino superior com os ditames da financeirização da economia, fazendo com que descobertas científicas e o seu emprego na produção se tornem meios de obtenção de lucros (IAMAMOTO, 2008).

As estratégias empreendidas na educação, apesar do discurso governamental garantir sua efetividade na democratização do acesso e ensino de qualidade, têm provocado uma precariedade cada vez maior da formação superior no país. O que vemos é um processo que só garante a certificação em massa e não a qualificação profissional.

De acordo com os dados do Censo da Educação 2010, recentemente divulgado, o número de matrículas, nos cursos de graduação no Brasil, aumentou em 7,1% de 2009 a 2010 e 110,1% de 2001 a 2010. Grande parte dessa ampliação se deve ao crescimento de unidades privadas, bem como do incentivo ao Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - e ProUni – Programa Universidade para Todos - e ao fomento ao ensino à distância. Segundo

dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2011), a diversificação do sistema superior de ensino foi posta como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, com o objetivo de favorecer e valorizar o estabelecimento não-universitário com assegurada qualidade na oferta do ensino. Participaram do Censo 2.377 instituições que ofertam cursos de graduação e cursos sequenciais de natureza específica, destas 278 públicas e 2.099 instituições privadas.

O programa REUNI foi apresentado à sociedade através de Decreto Presidencial (6.096/07) e tem como objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação à distância, da criação dos cursos de curta duração e dos ciclos (básico e profissional); incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (LIMA, 2011).

Vale destacar que o prazo para concretização desses objetivos é de cinco anos, e a cada universidade federal que aderir a este “termo de pactuação de metas” o governo irá destinar um acréscimo de recursos limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal, deixando claro que isso se vincula à capacidade orçamentária do Ministério da Educação (LIMA, 2011).

O REUNI amplia as possibilidades de ingresso dos alunos nas universidades públicas, mas em contrapartida desestrutura a carreira docente, conquistada duramente. Há um aumento do trabalho precário, além de uma “brutal intensificação da carga de trabalho”, além de não garantir efetivamente melhoras na qualidade do ensino ao quase dobrar o número de vagas passando a proporção de alunos por professor a 18 (dezoito) para 1(um). (FRIGOTO, 2010, p. 247).

Acompanhando os dados do Censo da Educação, temos que somente no ano de 2010, 74,2% das matrículas em cursos de graduação foram realizadas em unidades de ensino privadas (presenciais e à distância). Os dados também apontam a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino à distância, que atingem 14,6% do total do número de matrículas somente em 2010. Os alunos dos cursos à distância pos-

suem, em média, 33 (trinta e três) anos; isso nos indica que essa modalidade de ensino atende a um público com idade mais avançada, com perfil de aluno trabalhador (BRASIL, 2011).

Frigoto (2010) sinaliza que a primeira década do século XXI foi marcada por concepções e práticas educacionais mercantis, seja no controle do conhecimento, seja em suas formas de socialização, autonomia e organização docente. Além disso, especialmente o crescimento do EAD, inclusive com sua defesa na substituição ao ensino superior presencial, constitui-se no fetiche da tecnologia – uma vez que escamoteia, encobre sua utilização em favorecimento ao capital - funcionando como argumento ideológico.

Segundo o Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial de 2006, produzido pelo Banco Mundial, a ação pública deve visar a ampliação do conjunto de oportunidades para aqueles que têm menos voz e menores recursos e capacidades, porém, deve ser feito de forma que respeite e aumente as liberdades individuais, e o papel do mercado na alocação de recursos. Segundo vários documentos<sup>1</sup> de organismos internacionais como Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI), as universidades privadas são tidas como referências organizacionais e a universidade pública é desqualificada, apesar de ainda manter os índices de melhor ensino (IAMAMOTO, 2008).

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. O ensino universitário tende a ser reduzido ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado. O deslocamento da pesquisa para a pós-graduação, faz com que no ensino graduado não haja a formação de quadros acadêmicos e profissionais dotados de competência crítica e compromisso público com

<sup>1</sup> Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial; Documento Estratégico do Banco Mundial: a Educação na América Latina e Caribe; Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria; entre outros.

os impasses do desenvolvimento da sociedade nacional em suas implicações para a maioria dos trabalhadores brasileiros (IAMAMOTO, 2008).

É nesse cenário que a formação profissional dos assistentes sociais se desenvolve, fazendo necessário para a compreensão e análise desta considerar sua inserção no contexto da política de educação brasileira, particularmente no que tange às instituições de ensino superior. É neste ínterim que se colocam as possibilidades e limites à efetivação do projeto de formação profissional contido nas Diretrizes Gerais da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

### **O projeto de formação profissional do Serviço Social e a conjuntura dos anos 2000**

Entendemos que a formação em serviço social caracteriza-se como uma relação social que articula várias dimensões advindas das transformações e exigências do mundo e do mercado de trabalho. As transformações societárias desencadeadas pelo movimento que as classes sociais realizam no desenvolver das formas de enfrentamento das crises do capital, e principalmente as que se colocam na contemporaneidade, elencam novas exigências às práticas profissionais, aos processos de formação e à organização dos sujeitos da profissão. Ocorrem novas mobilizações e rearranjos que colocam a necessidade de assegurar a direção sócio-política dos processos coletivos do serviço social (KOIKE, 2009, p. 202). Nesse sentido, é exigida dos acadêmicos e profissionais a especificação dos princípios e valores que envolvem o saber-fazer profissional quando de sua utilização no mercado de trabalho.

O projeto de formação hoje posto ao Serviço Social tem como marco o Movimento de Renovação do Serviço Social. Este movimento trouxe para o centro do debate as inquietações e insatisfações quanto ao Serviço Social tradicional a partir de uma ampla revisão teórica, metodológica, operativa e política, fornecendo as bases para, no final da década de 1970, ser iniciado um processo de discussão acerca da necessidade de realizar uma revisão curricular dos cursos de Serviço Social, que ocupasse um espaço de destaque nos debates entre docentes, discentes,

profissionais e suas entidades representativas (KOIKE, 2009).

Dentro do processo de Renovação da profissão no Brasil, destaca-se a vertente denominada “intenção de ruptura”, que propunha a ruptura com a herança conservadora, procurando alcançar novas bases de legitimidade da ação profissional, identificando as contradições sociais existentes no exercício profissional e colocando-se a serviço dos interesses dos usuários. Sendo um pré-requisito a compreensão, por parte do assistente social, das implicações políticas de sua prática profissional, reconhecendo-a como permeada pela luta de classes (NETTO, 2002).

O projeto de formação profissional proposto e perseguido pelo Serviço Social vem sendo construído desde a proposta de reforma curricular de 1982, seguido das atuais Diretrizes Curriculares, vinculando-se a uma concepção de educação e de sociedade referenciada na construção de uma nova ordem societária, sem dominação de classe, ligando-se a princípios que são reafirmados nas legislações que balizam o exercício profissional (KOIKE, 2009).

Nessa caminhada, foi durante a década de 1990 que a profissão se consolidou no país<sup>2</sup> na contracorrente do assalto neoliberal e suas políticas de ajuste, com cortes de gastos nas áreas sociais, redução dos direitos a patamares mínimos e novas exigências dos organismos internacionais que passam a servir de metas para a organização econômica, política e social do Brasil. Este se destaca como

Período de contrarreformas que impingiram perdas e derrotas aos trabalhadores, solapando condições de trabalho, demolindo suas estruturas organizativas, suprimindo direitos sociais e elementares condições de vida. Nele, a categoria profissional soube tecer seu projeto ético-político e torná-lo hegemônico (KOIKE, 2009, p.209).

Nesta perspectiva, a década de 1990 trouxe transformações profundas para o cotidiano profissional do Serviço Social. Salientando a importância desse período, temos na aprovação do

---

<sup>2</sup> Amplia-se a produção acadêmica de Serviço Social, há um fortalecimento das entidades representativas da profissão (Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO) bem como há uma ampliação dos espaços de trabalho dos assistentes sociais.

novo Código de Ética Profissional do Assistente Social e no mesmo ano de 1993 a aprovação da Lei 8.662 que regulamenta a profissão, definindo competências e atribuições privativas dos profissionais e comprometendo a categoria com valores e princípios radicalmente democráticos.

Além desses elementos, esse novo escopo traz a noção defendida pelos assistentes sociais de competência dos sujeitos profissionais; estes devem ter domínio intelectual, técnico e instrumental, concebendo a realidade como uma totalidade social. Tais posicionamentos pressupõem uma formação que “imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórica, ético-política e teórico-prática voltada ao conhecimento e transformação da realidade” (KOIKE, 2009, p. 211).

Em 1996, com ampla participação das entidades representativas da profissão e garantindo o debate em diversos encontros realizados pelo país, foram elaboradas Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. A proposta busca garantir a formação de assistentes sociais com qualidade, baseada nos pressupostos do Projeto Ético-Político da profissão.

O processo de revisão curricular iniciou-se a partir das deliberações da XXVIII Convenção Nacional da ABEPSS (Londrina, PR), em outubro de 1993, que indicou a necessidade de revisão do Currículo de 1982. Entre 1994 e 1996 foram realizadas cerca de 200 oficinas locais, nas 67 unidades de ensino filiadas à ABEPSS à época, bem como 25 oficinas regionais e duas nacionais. Em dezembro de 1995, foi aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABEPSS (Recife, PE) a “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”. No ano de 1996, com a realização das oficinas, construiu-se, com a assessoria de consultores, um segundo documento, intitulado “Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate”. Ao final das oficinas, foram sistematizadas as propostas das unidades de ensino em seis documentos regionais, que subsidiaram o documento “Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social”, aprovado na Assembléia Geral Extraordinária da ABEPSS, na II Oficina Nacional de Formação Profissional ocorrida em novembro de 1996, no Rio de Janeiro. Portanto, sob a coordenação política da ABEPSS, o processo de

revisão curricular configurou-se como um ciclo coletivo de debates acerca da direção da formação profissional dos assistentes sociais brasileiros (PEREIRA, 2007, p. 234-235).

O projeto de formação profissional inscrito nas Diretrizes Gerais da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) está orientado por uma direção social crítica, estabelecendo uma relação dialética com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, uma vez que compõe a materialidade institucional deste projeto junto à Lei de Regulamentação da Profissão e ao Código de Ética de 1993.

Fica explícito através das Diretrizes Gerais da ABEPSS a necessidade de garantir uma formação profissional qualificada que possa resultar em profissionais com habilidades para interpretar a realidade através da leitura crítica e desenvolver os elementos fundamentais que vislumbrem possibilidades concretas de intervenção emancipatória. Assim, abre-se a possibilidade para a formação de um profissional crítico, com capacidade de análise da realidade determinada pelas relações sociais e das refrações desta realidade no exercício profissional. Desta forma, pode-se construir respostas profissionais qualificadas e efetivas a partir de competência teórico-crítica – construída a partir de um referencial teórico que desvele os fundamentos da produção e reprodução da questão social – e técnico-política que reside na capacidade de congregar forças sociais em defesa de um norte ético-político comprometido com um projeto de sociedade vinculado a princípios democráticos.

É somente a partir desta capacidade reflexiva crítica, proposta nas Diretrizes Gerais da ABEPSS, que o profissional terá condições de compreender as determinações do exercício profissional e construir estratégias de intervenção comprometidas com a luta dos trabalhadores na direção da emancipação. Estas apontam para a formação de um profissional dotado de capacidade crítica para abstrair a realidade social numa perspectiva de totalidade, propiciando condições objetivas de construção de estratégias profissionais comprometidas com o Projeto Ético-Político do Serviço Social.

As Diretrizes trazem a organização do conjunto de conhecimentos necessários e indissociáveis que são traduzidos em núcleos

de formação assim descritos: a) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social: responsável pelo tratamento do ser social, enquanto totalidade histórica, situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa. b) Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica brasileira: refere-se ao conhecimento da constituição econômica, política e cultural da sociedade brasileira, nas suas particularidades sócio-históricas; c) Núcleo de fundamentos do trabalho profissional: define a requisição da competência em suas três dimensões – teórico metodológica, técnico-operativa e ético-política. Aponta a postura investigativa como suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, com a definição de estratégias e do instrumental técnico para o enfrentamento da desigualdade social (ABESS/CEDEPSS, 1996 e PEREIRA, 2007).

Em contrapartida e como um dos aspectos dificultadores da efetivação de uma formação adequada, temos no contexto controverso de abertura brasileira a partir das determinações do capital sob sua face neoliberal, a formalização, em dezembro de 1996, da contrarreforma da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) modifica a proposta do Currículo Mínimo – proposto através das Diretrizes Gerais da ABEPSS - passando a Diretrizes Curriculares. Mesmo sendo montada uma Comissão de Especialistas em Ensino de Serviço Social vinculada ao Ministério da Educação, que formulou e encaminhou a proposta de Diretrizes Curriculares, estas foram aprovadas somente em 2002 sofrendo severas perdas. Essa nova realidade vem para favorecer a formação proposta pelo capital contemporâneo, aligeirada, técnica e colaboracionista.

Na esteira dessa realidade se encontra necessidade da formação profissional que se adéque a formar trabalhadores com esse perfil trefista. Junto com a implosão dos direitos sociais - proposta pelo ajuste - temos as reformas da educação, que vão reduzi-la a formação de quadros que atendam às suas necessidades, despolitizados e desmobilizados.

Outro agravante neste processo é o aumento da formação profissional baseada no EAD. Segundo estudos de Kátia Lima (2009), a modalidade EAD é direcionada às parcelas mais pauperizadas da população, com a proposta de

formação mais rápida; desta forma são apresentados como elementos que criam o fetiche da “democratização” e do aumento do índice de escolarização mascarando o processo de certificação em larga escala. Seguindo a receita imposta pelos organismos internacionais, o EAD vem como solução para que os países em desenvolvimento possam superar a sua defasagem da formação superior, e assim cumprir as metas propostas em pouco tempo. Em todas as estratégias empreendidas, o ensino superior à distância aparece como elemento central das políticas propostas pelos organismos internacionais para os países da América Latina, Ásia e Caribe. Assim, é necessário situar o EAD como uma das principais políticas dos organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO) e a organização Mundial do Comércio-OMC), sob a aparência de ampliação do acesso à educação nos países periféricos. As políticas governamentais, em parceria com estes organismos, têm visado a lucratividade de empresários locais e internacionais (LIMA, 2009).

Nos documentos analisados pela autora, as justificativas para expansão do EAD estariam vinculadas às seguintes questões: os cursos à distância atenderiam de forma mais eficiente as demandas do mercado de trabalho; o EAD atende ao perfil dos alunos que são trabalhadores e filhos de trabalhadores da periferia do capitalismo, expressando uma focalização da política educacional nos segmentos populacionais mais pobres. Outra justificativa seria o enxugamento nos gastos de verbas públicas com educação, uma vez que no EAD não há necessidade de financiamento para assistência estudantil, alojamento, segurança e alimentação.

Como exposto, o EAD traz em sua fundamentação o fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, através do mascaramento de dois fenômenos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. Estes fenômenos omitem o perverso processo de mercantilização da educação. Para desvelarmos os impactos que o EAD tem na formação profissional do Serviço Social, indicaremos elementos para refletirmos sobre o significado político-pedagógico do EAD (LIMA, 2009) e de suas consequências pedagógicas (OLIVEIRA, 2009).



Uma primeira questão a ser tratada se refere à concepção de educação e ensino. Quando falamos de educação nos remetemos à possibilidade de apropriação e reformulação de conceitos; da realização de atividades formadoras com debates, diálogos coletivos; interiorização de conceitos e apropriação da dimensão técnico-operativa: o estudante deve avaliar criticamente, a partir da construção coletiva com os outros estudantes e professores. No EAD os conteúdos são padronizados para estudo individual que por si só seriam geradores de habilidade e atitudes dos alunos, e o processo de ensino – aprendizado é mediado por recursos tecnológicos que não permite o debate e a reflexão coletiva (CARLINI e LEITE, 2009). Destaca-se, ainda, o não investimento em estrutura física, o que impacta na possibilidade de acesso às bibliotecas e laboratórios.

Outro elemento articulado à formação é a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão. De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, artigo 207, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. A articulação deste tripé é percebida como posição estratégica do trabalho social que visa interferir no processo de transformação da sociedade e que possibilita a oxigenação à vida acadêmica e a construção de novos conhecimentos. Apontamos, assim, para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, tendo a pesquisa como responsável pela produção do conhecimento científico. No EAD, a pesquisa e a extensão não são postas como essenciais para o processo educativo, ficando a formação restrita ao ensino tutorial (PEREIRA, 2009), o que vai incidir diretamente no conhecimento sobre a realidade social e na formação de novos quadros intelectuais na profissão.

Entendemos que educação é mais ampla que ensino, e corroboramos com Lima (2009, p. 6), ao expor que “essa política não trata de educação (ainda que utilize o termo), mas de um ensino massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção do conhecimento”.

Respaldados em Yamamoto (2008), destacamos que a Universidade e a educação que defendemos, é aquela que cultiva a razão crítica e

o compromisso com valores universais, coerente com sua função pública. Deste modo, não pode ser direcionada por interesses particulares, pois deve estar a serviço da coletividade, formando cidadãos participantes e conscientes de seus direitos e que contribua para a formação de cientistas, pesquisadores e profissionais voltados para o futuro. Para a formação do assistente social é pressuposto um sólido suporte teórico-metodológico e técnico-político para propor, executar e negociar projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais, o que difere da formação voltada somente para o mercado de trabalho e o desenvolvimento no espaço ocupacional de uma prática pragmática, tarefa e rotineira, baseada no senso-comum.

Um segundo elemento é o trato com atividades acadêmicas vinculadas à formação e prática profissional: estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e atividades complementares. Em recente dossiê elaborado pelo CFESS, foi demonstrado o descumprimento pelas Instituições que ofertam o ensino em modalidade EAD do que é colocado nas diretrizes curriculares, com destaque para a questão do estágio e o que se refere a supervisão acadêmica e supervisão conjunta; como também problemas com a carga horária para esta atividade (CFESS, 2011).

Outro elemento essencial é a desqualificação da figura do docente, a partir da criação dos denominados, tutores. Entendemos que o docente é o responsável por organizar os objetivos e conteúdos de ensino e por mediar processos de aprendizagem. Com a tutoria, o papel do professor é redimensionado, na medida em que preparam-se pessoas para executar tarefas pré-estabelecidas e recursos tecnológicos, com condições de trabalho precárias e salários reduzidos. Agrega-se a este contexto a vivência restrita no movimento estudantil e a não vivência do ambiente universitário. O que as pesquisas sobre EAD têm demonstrado é que, mesmo nos pólos onde ocorrem tele-aulas em Universidades, os alunos não se envolvem no movimento estudantil e não se utilizam dos espaços da Universidade.

Apontamos ainda uma última questão levantada por Oliveira (2009) no que se refere à avaliação do EAD. O autor destaca que a falta de uma avaliação séria desta modalidade de ensino

está relacionada com a natureza mercantil e os interesses empresariais que envolvem o EAD<sup>3</sup>.

O ensino a distância se apresenta como negócio a ser explorado. Possibilita a constituição de 20 a 30 polos, segundo os planejadores da expansão dessa modalidade. (...) Como se vê, a mercantilização, a concentração e as possibilidades de alta lucratividade com o ensino a distância são acompanhadas pela incursão do capital externo, num movimento de desnacionalização (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

A partir das questões apresentadas, é possível sinalizar que o EAD não contempla processos e projetos pedagógicos que garantam a efetivação de conteúdos e processos preconizados nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, no Código de Ética profissional do Serviço Social e na Lei de Regulamentação da profissão.

É preciso deixar claro que o que se defende é a necessidade de ampliação para todos do ensino público, gratuito, laico, universal, de qualidade, presencial – como uma esfera de proteção à direção política da profissão e a defesa de uma formação profissional crítica (IAMAMOTO, 2008).

Nesse terreno histórico em que se situa a intervenção dos assistentes sociais, onde novas exigências são colocadas para os profissionais, que devem desenvolver funções e competências para atuar na dinâmica dessa realidade social, é que se reafirma a necessidade de uma formação intelectual e cultural crítica, competente, criativa e propositiva para que o profissional possa desenvolver suas funções compreendendo o conjunto das relações sociais, com compromisso reafirmado cotidianamente com o Código de Ética Profissional. Estes são requisitos essenciais apontados pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, em que a ampliação e consolidação de direitos é entendida como tarefa de toda a sociedade, mas como dever legal do Estado na sua garantia.

Temos que ter uma formação que privilegie o conhecimento e a formação crítica e não

o trefismo e o como fazer. Defendemos uma formação comprometida com as determinações do Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social e não baseado em aparências de saber-fazer, onde o profissional faz determinada ação, mas não consegue explicar por que, como se faz, as particularidades profissionais, e muitas vezes, sem referenciais teórico-metodológicos.

### Considerações finais

Na primeira década dos anos 2000, presenciemos mudanças profundas no formato da educação superior no Brasil, destacando o processo de mercantilização e aligeiramento da formação profissional. Diversas estratégias foram adotadas seguindo essa diretriz, como os programas federais de favorecimento à educação privada, o REUNI como estratégia de expansão das universidades – muitas sem estrutura física e sem quadros docentes como encontramos em diversos Pólos Universitários –, e com o crescimento da formação pela via EAD.

No que diz respeito aos cursos de Serviço Social a partir de 2007, este também passa a ser oferecido na modalidade à distância, trazendo novas questões para compor a configuração da formação profissional dessa área. Nesse novo contexto repleto de transformações, que devem ser analisadas cuidadosamente, se insere o projeto de formação do Serviço Social, construído com a participação coletiva da categoria profissional e adotando a perspectiva crítica como direção. No formato de ensino à distância temos uma produção massificada e com conteúdos banalizados que não garantem a formação de qualidade, não seguem as determinações das Diretrizes Curriculares, não assegurando o perfil profissional comprometido com os princípios do Projeto Ético-Político do Serviço Social, e não atendem as exigências colocadas pela própria dinâmica da sociedade e necessárias à legitimação profissional.

A questão a ser problematizada é a “produção” de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade de que o Brasil precisa (CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO, 2011)

<sup>3</sup> Pensemos nos interesses envolvidos: O fundo da educação para o Brasil adquiriu o Grupo Anhanguera Educacional e se vinculou à Ahembi-Morumbi de SP, que vendeu 51% das suas ações a um grupo norte-americano; O grupo Apollo Group passou a controlar metade da Faculdade Pitágoras de MG e o fundo americano Best Associates financiou a Whitney International University System para adquirir a Faculdade Jorge Amado de Salvador.

Os cursos criados nessa perspectiva, sejam eles públicos ou privados, juntamente com o EAD, muitas vezes se concretizam de forma precária e com baixa qualidade, garantem no máximo transmissão de informações mas jamais formação profissional. Todo esse processo se traduz como a concretização da contrarreforma da educação brasileira, que se restringe a formar quadros para atender as requisições de mensuração e controle dos pobres, deixando de lado o perfil contido nas Diretrizes Curriculares.

A falácia da democratização do acesso como forma de chegar ao emprego acaba por congrega grande número de alunos que terão uma formação pasteurizada, massificada e desqualificada.

Neste cenário, Lima (2011) aponta alguns desafios para o Serviço Social na contemporaneidade: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a unidade teoria-prática em todas as disciplinas; a realização de pesquisa orientada e investigação que deve perpassar todo o currículo; a carga horária mínima de 3.000 horas e a realização de estágio supervisionado presencial, com acompanhamento direto por supervisores/as acadêmicos e de campo; a pesquisa e pós-graduação que garanta a produção do conhecimento crítico e autônomo. Estes elementos devem ser rigorosamente observados, avaliados e analisados por profissionais e pesquisadores do serviço social.

### Referências bibliográficas

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, ano XVII. n. 50. p.143-171, 1996.

AMARAL, Ângela Santana do. Implementação das diretrizes curriculares nos cursos de serviço social: os rumos e desafios da formação profissional. **Revista Temporalis**. Brasília: ABEPSS, 2007. ano VII. n. 14. p. 13-29.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GETILI, P. (orgs.). **Pós neoliberalismo**: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <portal.inep.gov.br/educacao-superior>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CARLINI, Alda Luiza e LEITE, Maria Teresa Meirelles. Educação a distância: uma alternativa de qualidade? **Revista PUC Viva**: Mercantilização do ensino e ensino a distância. São Paulo: APROPUC, n. 35. p. 31-35, mai/ ago, 2009.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social**. Brasília, CFESS, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso 21 de out. de 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em serviço social: exigências atuais. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 201-219.

LIMA, Kátia. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior. **Revista PUC Viva**: Mercantilização do ensino e ensino a distância. São Paulo: APROPUC, 10. n. 35. p. 6-12, mai/ago, 2009

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo milênio. **Revista Katálysis**. Florianópolis: UFSC, v. 14. n. 1. p. 86-94, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie". Serpa, 2010.

Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/porta/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2011.

OLIVEIRA, Erson Martins de. Ensino a distância: excrescência do capitalismo. **Revista PUC Viva: Mercantilização do ensino e ensino a distância**. São Paulo: APROPUC, n. 35. p. 13-20, mai/ago, 2009.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 378f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. **Revista Katálysis**. Florianópolis: UFSC, v. 12. n. 2. p. 268-277, 2009.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez. 2009.