

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Karina Caputti Vidal

O Ensino a Distância: um reflexo da expansão mercantilizada da  
Educação Superior e os impactos no Serviço Social

Mestrado em Serviço Social

São Paulo  
2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Karina Caputti Vidal

O Ensino a Distância: um reflexo da expansão mercantilizada da  
Educação Superior e os impactos no Serviço Social

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Beatriz Costa Abramides.

Mestrado em Serviço Social

São Paulo  
2016

Banca Examinadora

---

---

---

*Aos grandes incentivadores dos meus sonhos.  
Obrigada, mãe e pai, por serem pessoas tão especiais na minha vida.  
Minha eterna gratidão!*

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## AGRADECIMENTOS

Chegamos ao final de mais uma etapa. Esses dois anos foram intensos no processo de construção do conhecimento. Conhecimento esse no campo profissional e principalmente no aspecto pessoal. Esta produção que se apresenta é parte de uma construção coletiva, dessa forma, apesar dessas linhas serem escritas por duas mãos, muitas mãos envolvem todo esse processo de constante construção.

Quero expressar meus sinceros agradecimentos às inúmeras pessoas que contribuíram no processo de construção desta dissertação sem as quais não seria possível chegar até aqui.

Agradeço aos fabulosos professores das disciplinas e núcleos que cursei na pós-graduação da PUC-SP, que compartilharam seu conhecimento de forma amável e carinhosa: Dra. Maria Carmelita Yazbek, Dr. Antonio Carlos Mazzeo, Dra. Raquel Raichelis, Dra. Maria Lúcia Barroco, Dra. Dirce Koga, Dra. Maria Lucia Martinelli e Dra. Maria Beatriz Costa Abramides.

Registro, com imenso carinho, meus agradecimentos à Dra. Maria Beatriz Costa Abramides, a querida Bia, orientadora desta dissertação. Sou grata desde o primeiro dia de orientação por todo o cuidado e toda a atenção. Admiro o seu compromisso profissional e sua luta pelo fortalecimento do projeto ético-político, uma verdadeira revolucionária, que nos desperta para a luta coletiva tão necessária em tempos tão cruéis para a classe trabalhadora.

Agradeço com muito carinho à Dra. Maria Lúcia Barroco, por quem tenho profunda admiração profissional. Sua valiosa contribuição foi fundamental no desenvolvimento desta pesquisa e deste período de construção do conhecimento. Obrigada por sua preciosa contribuição na banca de qualificação.

Expresso meus agradecimentos de forma especial à Dra. Sandra de Faria, um verdadeiro presente de Cuba. Agradeço por sua valiosa contribuição na banca de qualificação, que possibilitou novas aproximações com o objeto de pesquisa; suas colocações foram essenciais.

Agradeço ainda de forma especial à Dra. Raquel Raichelis, que me acolheu com tanto carinho durante um ano no Núcleo de Ensino e Pesquisa Trabalho e Profissão. Obrigada por compartilhar seu conhecimento de forma tão clara e precisa. Agradeço ainda pelo convite para participar da pesquisa: Estudo Avaliativo da Implementação do Suas no Brasil.

Não poderia deixar aqui de destacar meu mais profundo agradecimento à Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde vivi os melhores anos da minha vida, o que despertou em mim uma inquietação com relação ao mundo. Agradeço aos professores e aos amigos de caminhada.

À família. Sem dúvida, parte essencial e fundamental em minha vida. Agradeço à minha mãe, Maria Zélia; ao meu pai, Edson; à minha vizinha Zélia; aos meus irmãos Douglas e Andre; e aos meus sobrinhos Manuela e João Vitor, de forma especial, por fazerem parte dessa jornada que é a vida.

Agradeço ao meu companheiro, Eduardo, por tornar possível a realização deste mestrado, possibilitando a atenção e o cuidado nos momentos de conflitos e aflições.

Expresso ainda a minha gratidão aos novos amigos que o mestrado me proporcionou: Anita Ferraz, Kely Fonseca, Nathália Brant, Gisele Milani, Najila Thomaz, Amanda Guazelli, Márcia Eurico, Roberta Pereira “Miranda”, Juliana Fernandes e Lara Rodrigues, pessoas que possibilitaram alívio e apoio nos momentos difíceis.

Aos amigos de longa data, pessoas especiais que oferecem o suporte emocional muitas vezes necessário no decorrer da vida, amo cada um de vocês: Solange Rodrigues, Christiane Shoihi, Luciana Almeida, Joelma Carvalho, Maria Carolina Paiva, Maria Eugênia Franco, Adriana Assenço, Mariana Santos e Bethania Sasseron.

Não poderia deixar de expressar os meus sentimentos por seres que fizeram e fazem parte da minha vida e possibilitam o aconchego e afago necessários em momentos de extrema angústia, onde as palavras não são necessárias e os olhares são os mais profundos e verdadeiros. Meu amor e gratidão ao meu melhor companheirinho Mimo (*in memoriam*) e ao meu arteiro e desorientado Otto.

Agradeço ainda aos locais de trabalho em que exerci minha profissão, as vivências são sempre válidas para fortalecer nossas convicções e possibilitar novos aprendizados. De forma especial, agradeço com muito carinho à Secretaria Municipal de Administração de Poços de Caldas/MG; ao setor de benefícios sociais; aos colegas de trabalho; e à minha antiga chefe Leandra, com quem tive muito prazer de trabalhar.

Agradeço a todos os trabalhadores de luta deste País, pessoas que sonham e acreditam que a mudança é possível, que não aceitam a exploração de suas vidas de forma pacífica e coletivamente unem suas vozes em um só coro, na direção de sua dignidade e liberdade.

Aos colegas assistentes sociais que lutam por uma nova realidade, que enfrentam no seu cotidiano as adversidades impostas pelo modo de produção capitalista e fortalecem no seu dia a dia o nosso projeto profissional.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo suporte financeiro.

## Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.  
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.  
Só a força os garante.  
Tudo ficará como está.  
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.  
No mercado da exploração se diz em voz alta:  
Agora acaba de começar:  
E entre os oprimidos muitos dizem:  
Não se realizará jamais o que queremos!  
O que ainda vive não diga: jamais!  
O seguro não é seguro. Como está não ficará.  
Quando os dominadores falarem  
falarão também os dominados.  
Quem se atreve a dizer: jamais?  
De quem depende a continuação desse domínio?  
De quem depende a sua destruição?  
Igualmente de nós.  
Os caídos que se levantem!  
Os que estão perdidos que lutem!  
Quem reconhece a situação como pode calar-se?  
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.  
E o "hoje" nascerá do "jamais".

BERTOLT BRECHT

## RESUMO

VIDAL, Karina Caputti. **O ensino a distância**: um reflexo da expansão mercantilizada da educação superior e os impactos no Serviço Social. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

A presente dissertação de mestrado tem como objeto de estudo o Ensino a Distância (EaD) introduzido no processo de expansão da educação superior e os seus impactos no Serviço Social. No decorrer desta pesquisa, buscou-se abordar as seguintes questões: Por que existe o EaD? Como se manifesta? E quais são os seus resultados para a profissão? A partir do entendimento da educação como um complexo social fundado pelo trabalho, a análise se deu pela pesquisa bibliográfica e documental, com a proposta de apreender a educação superior, no modo de produção capitalista, e sua relação com o trabalho. A contrarreforma da educação, a partir da incursão do projeto neoliberal, na década de 1990, no Brasil, conduz a um intenso processo de expansão da educação superior, induzido pelos programas e pelas ações dos últimos governos e sua estreita relação com os organismos internacionais. Neste contexto, o EaD se manifesta enquanto um produto do processo da expansão massificada da educação superior mediante os interesses mercadológicos e a adequação de um perfil profissional ajustável às necessidades do capital. Dessa forma, identificou-se que a formação dos assistentes sociais sofre implicações da expansão desenfreada da educação superior, trazendo impactos para o Serviço Social. Assim, ao longo deste estudo, foram considerados cinco Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Instituições de Ensino Superior (IES) que representam maior número de polos educacionais no Estado de São Paulo e ainda a sua relevância para o mercado educacional. O resultado indica que a modalidade de EaD representa grande expressão na formação de assistentes sociais; revela ainda que o processo de ensino está distante da formação defendida pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, implicando diretamente no perfil profissional. A tendência que se coloca é que, anualmente, o número de profissionais formados na modalidade a distância aumente em relação à formação presencial e traz como desafio para a profissão a definição de estratégias direcionadas à aproximação desses profissionais no fortalecimento do Projeto Ético-Político (PEP) defendido pela categoria profissional.

**Palavras-chaves:** Expansão da educação superior. Ensino a distância. Projeto neoliberal. Serviço Social. Formação profissional.

## ABSTRACT

VIDAL, Karina Caputti. **The distance learning:** a reflection of the commercialization of the higher education expansion and its impact on the Social service. 2016. 193 f. Dissertation (masters) – Social Science School, Pontificia Universidade Catolica de São Paulo, Sao Paulo, 2016.

This dissertation has its object of study in the distance learning, which was introduced in the process of the higher education and its impacts in the Social Service. During this search, it was tried to acknowledge the following questions: Why are there distance education? How does it manifest? What are the results for the profession? From the understanding of the education as a social complex founded by the work, this analysis was given by bibliographic and documental search; with the proposal to learn the higher education, in the process of a capitalist way, and its relation with the work. The "contrarreforma" of education, from the incursion of the neoliberal process, in the decade of 1990, in Brazil, brings an intense process of the higher education expansion; which was induced by programs and by actions of the latest governments and its limited relation with the international organisms. In this context the distance learning, manifests while the product of the process of a mass expansion of the higher education upon the market interests and the adaptation of a professional profile, adjustable with the capital's needs. Therefore, was identified that the formation/preparation of the social assistances suffers implications due to the unrestrained expansion of the college education, and with this bringing impact to Social service. Thus, throughout this study, was considered five pedagogic politics projects of the Higher education Institutions which represents a great number of educational poles in the state of Sao Paulo and also its importance to the educational market. The results shows that method of distance learning represents a significant expression in the formation of social assistances; it also reveals that the process of learning its further away from the formation supported by "Diretrizes Curriculares da ABEPSS" of 1996, and so this implying directly in the professional profile. The tendency is that, annually, the number of professionals that graduates in the distance education increase in relation of the students that attend a classroom; thus brings challenge to the profession and the definition of strategies that targeted the proximity of these professionals in the strengthening of the Project Ethic-Politic supported by the professional category.

**Key words:** Expansion of higher education. Distance learning. Neoliberal project. Social Service. Professional qualification.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Polos de EaD na região sudeste.....	131
<b>Gráfico 2</b> – Oferta de curso de serviço social EaD em universidades e centros universitários – 2014 .....	141
<b>Gráfico 3</b> – Vagas ofertadas anualmente para o curso de Serviço Social presenciais e EaD .....	144
<b>Gráfico 4</b> – Matrículas nos cursos presenciais (IES públicas e privadas) e na modalidade EaD.....	145
<b>Gráfico 5</b> – Número de ingressantes nas modalidades presenciais e EaD.....	146
<b>Gráfico 6</b> – Evolução de novos profissionais formados anualmente – IES privadas e públicas e EaD.....	147

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Aparato legal para reformulação da educação superior – a partir dos anos 2000.....	56
<b>Quadro 2</b> – IES que disponibilizam curso de Serviço Social na modalidade EaD .....	132
<b>Quadro 3</b> – Disciplinas do curso de Serviço Social na modalidade EaD na Unesa.....	151
<b>Quadro 4</b> – Disciplinas ofertadas no curso de Serviço Social na Unisa.....	154
<b>Quadro 5</b> – Disciplinas ofertadas pela Unip – 2016.....	156
<b>Quadro 6</b> – Matriz curricular do curso de Serviço Social na Uniderp .....	157
<b>Quadro 7</b> – Matriz curricular para o curso de Serviço Social EaD da Unopar - por fundamentos .....	160
<b>Quadro 8</b> – Formação de coordenadores.....	162

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Oferta de vagas nas IES públicas e IES privadas – 1995 a 2002... 50	50
<b>Tabela 2</b> – Crescimento das IES públicas e privadas – 2002 a 2010..... 56	56
<b>Tabela 3</b> – Vagas oferecidas em cursos presenciais e a distância – 2002 a 2014..... 78	78
<b>Tabela 4</b> – Dados do EaD – 2009-2013..... 87	87
<b>Tabela 5</b> – Número de polos de ensino ligados ao EaD..... 89	89
<b>Tabela 6</b> – Número de polos educacionais por região ..... 130	130

## LISTA DE SIGLAS

<b>Abed</b>	Associação Brasileira de Educação a Distância
<b>Abepss</b>	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
<b>Abess</b>	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
<b>AI-5</b>	Ato Institucional 5
<b>Andes-SN</b>	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BSSP</b>	Escola de Negócios de São Paulo
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CE</b>	Código de Ética
<b>Cefet</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>Ceuclar</b>	Centro Universitário Clarentiano
<b>CFAS</b>	Conselho Federal de Assistentes Sociais
<b>Cfess</b>	Conselho Federal de Serviço Social
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>Creduc</b>	Crédito Educativo
<b>Cress</b>	Conselho Regional de Serviço Social
<b>CSP-Conlutas</b>	Central Sindical e Popular
<b>EaD</b>	Ensino a distância
<b>ENE</b>	Encontro Nacional de Educação
<b>FADERGS</b>	Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul
<b>FAMA</b>	Faculdade de Macapá
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>Fies</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FMU</b>	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
<b>GTI</b>	Grupo de Trabalho Interministerial
<b>IBGE</b>	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>Ices</b>	Instituições Comunitárias de Educação Superior
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>Ifes</b>	Instituto Federal de Ensino Superior
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PEP</b>	Projeto Ético-Político
<b>PNE</b>	Política Nacional de Educação
<b>Pnud</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>Pronatec</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>ProUni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>Reuni</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>Seed</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>Semesp</b>	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento do Ensino Superior do Estado de São Paulo
<b>Sinaes</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UAM</b>	Universidade Anhembi Morumbi
<b>UBC</b>	Universidade Brás Cubas
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>Ulbra</b>	Universidade Luterana do Brasil
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>Unesa</b>	Universidade Estácio de Sá
<b>Unesco</b>	United Nation Educational, Scientific and Cultural
<b>Uniasselvi</b>	Centro Universitário Leonardo da Vinci
<b>Unic</b>	Universidade de Cuiabá
<b>Unicastelo</b>	Universidade Castelo Branco
<b>Unicef</b>	Fundo das Nações Unidas para a infância
<b>Unicesumar</b>	Centro Universitário de Maringá
<b>Unicid</b>	Universidade da Cidade de São Paulo
<b>Unicsul</b>	Universidade Cruzeiro do Sul
<b>Uniderp</b>	Universidade Anhanguera
<b>Unifacs</b>	Universidade de Salvador

<b>Unifil</b>	Centro Universitário Filadélfia
<b>Unifran</b>	Universidade de Franca
<b>Unigran</b>	Centro Universitário do Grande Dourados
<b>UniJorge</b>	Centro Universitário Jorge Amado
<b>Unime</b>	União Metropolitana de Educação e Cultura
<b>Unimes</b>	Universidade Metropolitana
<b>Uninorte</b>	Centro Universitário do Norte
<b>Uninove</b>	Universidade Nove de Julho
<b>Uninter</b>	Centro Universitário Internacional
<b>Unip</b>	Universidade Paulista
<b>Uniplan</b>	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal
<b>Unis-MG</b>	Centro Universitário do Sul de Minas
<b>Unisa</b>	Universidade Santo Amaro
<b>Uniseb</b>	Centro Universitário Estácio
<b>Unisul</b>	Universidade do Sul de Santa Catarina
<b>Unit</b>	Universidade Tiradentes
<b>Unitins</b>	Universidade do Tocantins
<b>Uniube</b>	Universidade de Uberaba
<b>Univale</b>	Universidade do Vale do Itajaí
<b>Universo</b>	Universidade Salgado de Oliveira
<b>Unopar</b>	Universidade do Norte do Paraná
<b>UNP</b>	Universidade Potiguar
<b>Uniritter</b>	Centro Universitário Ritter dos Reis

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 Pressupostos teórico- metodológicos .....	22
<b>2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM O CAPITAL: EM DESTAQUE, O PROJETO NEOLIBERAL</b> .....	29
2.1 Capitalismo e Educação: Uma Estreita Relação .....	30
2.2 Os Marcos da Expansão da Educação Superior no Brasil: A Influência dos Organismos Internacionais .....	37
2.3 Governo FHC e a Educação Superior: Em Destaque, as Privatizações .....	44
2.4 Governo Lula e a Educação Superior: A Estruturação dos Mecanismos Legais.....	51
2.5 Governo Dilma: A Pátria Educadora .....	57
2.6 A Juventude e a Educação: O Mundo do Trabalho e a “Certificação Vazia” .....	62
<b>3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS PROGRAMAS E AÇÕES QUE CONCRETIZAM A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	68
3.1 Programa Universidade para Todos (ProUni): O Favorecimento da Educação Privada .....	68
3.2 Reuni: Sucateamento e Desmantelamento da Educação Superior Pública .....	71
3.3 Fies: O Beneficiamento da Educação Privada .....	75
3.4 Ensino a Distância: Modalidade Educacional em Expansão .....	76
3.5 A Falácia da Inclusão do Acesso na Educação Superior por meio da Modalidade de Ensino a Distância.....	84
<b>4 O SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO HISTÓRICO DA PROFISSÃO</b> .....	91
4.1 O Serviço Social em Movimento .....	92
4.2 O Projeto Ético-Político da Profissão: A Ruptura com o Conservadorismo .....	99
4.3 Os Códigos de Ética de 1986 e de 1993: Suas Determinações Históricas .....	107
4.4 As Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996: Sua Relação Direta com o Projeto Ético-Político.....	114
4.5 A Contrarreforma da Educação Superior e os Impactos no Serviço Social: o Assalto das Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996.....	121

<b>5 A EXPRESSÃO DO EAD NO SERVIÇO SOCIAL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, NO TRABALHO PROFISSIONAL E NO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO .....</b>	<b>128</b>
5.1 Mapa da Expansão do EaD: A Centralidade na Região Sudeste e no Estado de São Paulo.....	129
5.2 A Expressão do Ensino a Distância no Serviço Social: O que os Dados Revelam.....	140
5.3 As Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996 e a Formação Profissional no EaD.....	149
5.4 O Ensino a Distância e as Expressões no Serviço Social .....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>NOVAS QUESTÕES QUE SE COLOCAM PERANTE ESSA REALIDADE .....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos. (FLORESTAN FERNANDES, 1991)

O objeto de estudo proposto nesta pesquisa é o Ensino a Distância (EaD) na Expansão da Educação Superior: sua expressão no Serviço Social. O interesse pelo tema parte de questões e indagações surgidas no percurso da formação e atuação profissional da pesquisadora. Na formação profissional, essas questões manifestaram-se logo nos anos iniciais da graduação, visto que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) passou por intenso período de lutas pela educação pública, que culminou em uma greve, nos meados de 2001, com duração de 177 dias.

A greve foi decorrente de um processo de desmonte da universidade, em que havia a intenção de privatizar vários setores da instituição, e clara aliança do reitor da época com o governo do estado. O movimento colocou em destaque a autonomia das universidades estaduais do Paraná e promoveu a adesão das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais<sup>1</sup>.

Nos anos seguintes, outros debates ocorreram e nos anos finais de 2004 teve início a discussão sobre o EaD, visto que havia uma proposta na época, da Universidade do Norte do Paraná (Unopar), com sede na cidade de Londrina, em ofertar o curso de Serviço Social nessa modalidade. No mesmo período, a categoria profissional passa a tratar do assunto e, no ano seguinte, o governo regulamenta o EaD em cursos de graduação<sup>2</sup>.

Em dezembro de 2004, finalizada a graduação em Serviço Social, as questões vivenciadas despertaram o interesse pela educação pública. Posteriormente, a polêmica sobre EaD na formação do Serviço Social começa a tomar forma e a categoria aprofunda o envolvimento com a questão. Em 2007, já no

---

<sup>1</sup> Sobre a questão, consultar a revista do Sindiprol/Aduel, de agosto de 2012, *Memórias da Greve (2000-2002)*. Disponível em: <<https://issuu.com/sindiproladuel/docs/revista-do-sindiprol-aduel-edicao-01>>.

<sup>2</sup> Não aprofundaremos o debate, pois, no decorrer da apresentação deste trabalho, essas questões serão amplamente discutidas. A situação é citada, aqui, apenas para evidenciar o interesse pelo tema.

exercício profissional, no município de Poços de Caldas/MG, amplia-se o debate sobre a precarização da formação profissional nessa modalidade de ensino, visto que, na época, os alunos já buscavam pelo Estágio Supervisionado.

Apesar da atuação profissional da discente estar ligada, em grande parte, à área da Assistência Social, entender com profundidade as questões que versam sobre a educação superior no Brasil sempre foi tema que despertou o interesse, acentuado ainda mais quando passa-se a analisar as consequências dessa formação precária na profissão.

E foi assim que, no ano de 2012, ao ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com essa proposta de pesquisa, no entendimento de que é latente a necessidade de abordar a temática na profissão.

As inquietações que sustentam esta pesquisa foram tomando forma, ao longo do mestrado, pois as disciplinas e os núcleos cursados permitiram sucessivas aproximações com o objeto de estudo, bem como o parecer da banca de qualificação que teve fundamental importância no processo em curso, pois permitiu a reformulação e delimitação do tema.

A análise da educação superior no Brasil deve considerar a influência do projeto neoliberal que, a partir da década de 1990, incide diretamente na intervenção do Estado sobre a reformulação das políticas públicas e em alterações na condução e no direcionamento das diversas políticas sociais.

A reestruturação produtiva do capital expressa-se enquanto clara retração dos direitos sociais e trabalhistas e direcionamento do Estado à privatização e aos interesses do mercado financeiro mundial pelo desmantelamento de conquistas sociais da década de 1980. Assim, conforme Pereira (2008, p. 55, grifo do autor):

Associados ao projeto neoliberal desenvolveram-se os processos de reestruturação produtiva e de globalização dos capitais. Este último estabeleceu como prerrogativa a redução do papel do Estado-nação a mero “ponto de apoio” para os interesses do capital financeiro e também para a instalação de empresas transnacionais, principalmente nos países de terceiro mundo. Esses passaram a buscar condições de exploração da força de trabalho sem barreiras para a realização de seus superlucros, o que se traduziu em redução de direitos sociais e trabalhistas.

O desmonte da educação pública no País é iniciado com a edição de extenso arcabouço legal, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, associado aos plenos interesses de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a United Nation Educational, Scientific and Cultural (Unesco). Assim, um intenso processo de privatização da educação superior é iniciado de forma abrangente nos países periféricos.

A educação direcionada aos interesses do capital implicou distintos processos no mundo capitalista e a qualidade do ensino que é ofertado nos países periféricos se diferencia do encontrado nos países centrais.

[...] a década de 90 foi palco de um verdadeiro *apartheid* educacional: nos países periféricos, o BM recomendou o ensino fundamental como forma de “aliviar” a pobreza e como política de “coesão social”; aos países do centro capitalista, eram reservados o ensino superior e a pesquisa. Aprofundou-se a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando pacotes tecnológicos, o que consolidou o setor educacional como importante espaço de mercantilização para o capital (PEREIRA, 2008, p. 63).

A mercadoria educação, quando é modelada aos interesses do capital financeiro, conduz à precarização do nível superior e a partir do ano de 2005 é inserida a modalidade do EaD, como aliado dos interesses de elevação do acesso à educação superior e importante *plus* para o mercado educacional. Além de atender aos interesses do capital e promover a segregação das classes sociais, o dilaceramento da educação superior garante a hegemonia de uma classe social e intensifica a miséria de outra, pois o que interessa ao sistema capitalista é obter mão de obra para o trabalho conforme os interesses de acumulação do capital. Dessa forma, “A política educacional brasileira [...] é determinada [...] pelas necessidades de formação da força de trabalho adequada ao desenvolvimento das forças produtivas” (PEREIRA, 2008, p.69).

Está em curso o desmonte da educação pública e de qualidade na perspectiva dos direitos sociais, com uma educação superior que se coloca no mercado enquanto serviço a ser adquirido. O ritmo do EaD cresce, anualmente, de forma intensa e envolve diferentes carreiras profissionais. No Serviço Social, essa formação amplia-se trazendo sérias consequências para o trabalho profissional, ao

alterar a formação profissional definida pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) editadas em 1996.

Assim, algumas questões foram colocadas no início deste estudo e abordadas no decorrer do desenvolvimento e das aproximações do objeto da pesquisa. São elas:

- Como a Educação Superior se reconfigura perante os interesses do capital?
- Por que o governo tem priorizado a modalidade do ensino a distância? Quais os interesses?
- Qual perfil profissional está sendo priorizado?
- No caso do Serviço Social, essa modalidade de ensino atende às Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996?
- Como a categoria profissional tem se manifestado diante da precarização do ensino?
- Quais as consequências para o Projeto Ético-Político (PEP) do Serviço Social?

O EaD não se explica por si só e para entender como esta modalidade ganha espaço no território nacional, é preciso buscar elementos na constituição sócio-histórica e verificar como a educação superior se organiza.

Dessa forma, parte-se do significado da educação, no capitalismo, para compreender suas determinações e manifestações no processo histórico, como atividade que se funda pelo trabalho, com a finalidade de promover a reprodução dos homens e mulheres e, por isto, deve ter as objetivações universalizadas entre toda a sociedade.

No segundo momento, analisa-se a educação superior no Brasil, a partir do interesse do capitalismo, considerando os determinantes internacionais e nacionais, e a educação nos últimos governos, apresentando ainda os significados desse processo instituído na educação superior para a juventude.

Na sequência, são identificados as principais ações e os programas de governo que conduzem à expansão da educação superior, e como, nesse processo, o EaD torna-se mecanismo utilizado para promover o sistema educacional, ainda debatendo a forma do acesso realizado.

Apontam-se, de forma sucinta, aspectos do processo sócio-histórico do Serviço Social na realidade brasileira, com o intuito de identificar como a profissão se inscreve na realidade social e suas principais determinações, para dimensionar as expressões do EaD para o Serviço Social.

Finaliza-se com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desde o ano de 2006 até 2014, sobre o EaD no Serviço Social, identificando como a proposta do governo expande-se, por meio do número de vagas, inscritos, matriculados e concluintes no curso de Serviço Social em cada um desses anos, trazendo ainda a evolução dos cursos presenciais em IES privadas e públicas como comparativo, em que se destaca como o EaD tem, a cada ano, se sobreposto ao ensino presencial.

Para analisar a formação profissional no curso de Serviço Social, verifica-se o conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das IES que disponibilizam o curso na modalidade a distância, destacando as disciplinas e atividades acadêmicas propostas por essas instituições, para, no final, relacionar esses elementos às Diretrizes Curriculares da Abepss, de 1996.

## **1.1 Pressupostos Teórico- Metodológicos**

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva desabroche. (MARX, 2013, p.152)

A pesquisa científica possibilita a análise e compreensão da realidade além da aparência, visto que a manifestação imediata no cotidiano não explicita a essência de determinado objeto de estudo. Conforme Netto (2011b), para todos os pensadores dialéticos, é primordial essa distinção. A aparência presente no cotidiano não revela a totalidade da realidade. Assim, conforme Marx (1996, p. 98) “As verdades científicas serão sempre paradoxais, se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas”. Não basta ao pesquisador “olhar” para seu objeto de estudo, pois a sua manifestação na realidade não é capaz de desvelar sua essência no imediato.

Quando se propõe a estudar aspectos da educação superior no Brasil, num primeiro momento, considerando os dados apresentados nas duas últimas décadas, detectamos que ocorreu a ampliação de IES, de vagas, do acesso à educação superior, contudo, essa análise ignora a essência dessa realidade, pois não identifica as reais mediações desse processo, ignorando a forma como essa expansão ocorre e as consequências deste processo que está em curso. Assim, conforme Netto (2011b, p. 22) “[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto”.

Para Marx (apud NETTO, 2011b, p. 20) “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica como ele é em si mesmo [...]” e o objeto é independente do pesquisador. Assim, a teoria reproduz o movimento real do objeto pesquisado e possibilita a reconstrução da sua dinâmica e estrutura, partindo de procedimentos analíticos e realizando a sua síntese. Mediante a pesquisa, o pesquisador reproduz a essência do objeto investigado.

Contudo, o método não deve ser compreendido como um conjunto de regras que deve ser aplicado no objeto de estudo, pois a teoria tem uma instância prática social e histórica. O pesquisador exerce papel fundamental no processo da pesquisa, ao buscar as conexões existentes no seu objeto, suas determinações e manifestações “[...] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX apud NETTO, 2011b, p. 25).

Na leitura da obra marxiana, é necessário, no primeiro momento, pontuar o objeto ao qual se inclinou a estudar, a gênese e o desenvolvimento da crise da ordem burguesa. Em outras palavras, Marx formulou sua teoria em apreender o movimento real do capitalismo, que determina a ontologia presente em sua obra. Desta forma, as determinações teóricas aludidas buscam as várias determinações existentes no movimento real do objeto de estudo. As categorias formuladas ao longo de sua obra são traços constitutivos do movimento desse objeto que é o modo de produção capitalista. Para Netto (2011b, p. 28), ao citar Lênin (1989), “[...] Marx não nos deixou uma lógica, deixou a lógica de *O Capital*”.

Categorias são diferentes de conceitos, pois são expressões da realidade social extraídas de um objeto de estudo, portanto, elementos que compõem a essência de um objeto real, motivo pelo qual não devem ser criadas pelos

pesquisadores ou estudiosos, mas constituídas de elementos concretos da determinação do objeto, sem os quais a leitura somente seria realizada no âmbito da aparência. As categorias são produtos históricos e transitórios, e têm uma perspectiva ontológica.

Dessa maneira, entende-se que:

Ora, o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa". E o que são "categorias" das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc)? As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de se, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada"- ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento - são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só tem validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" - vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida -, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial (NETTO, 2011b, p. 46).

Assim, esta pesquisa parte da realidade, na busca de uma reflexão teórica, considerando esse movimento constante e ininterrupto. E utiliza como metodologia o materialismo histórico-dialético, visto que a educação superior deve ser entendida considerando o atual desenvolvimento do estágio do capitalismo. Considerando as determinações presentes para um país periférico, o que implica compreender como a educação superior se constitui na realidade social no processo sócio- histórico. A educação superior é considerada sob essa perspectiva, na busca de sua essência.

O enfoque é bibliográfico, pois são utilizados vários autores da tradição marxista, e também documental, na medida em que busca a apreensão dos dados que versam sobre a educação superior em fontes oficiais; contudo a leitura desses dados situa-se no contexto sócio-histórico, ao relacionar a Educação Superior no contexto do capitalismo brasileiro e suas determinações.

Entender a constituição do capitalismo no contexto atual é ponto fundamental para compreender a maneira como a educação superior hoje se organiza. Existe uma crise estrutural, no sistema do capital, que não é nova, e em diferentes estágios

desse sistema vai repercutir em todas as dimensões da vida social, implicando todas as suas estruturas, como o que ocorre na educação. Enquanto uma dessas dimensões, a atual crise vivenciada se acentua, perante as anteriores, por atingir dimensões cada vez mais profundas da ordem social. “A consequência mais geral disto, seria que, para reproduzir-se, o capital agravaria cada vez mais os problemas da humanidade”. (TONET, 2016, p.28). A crise presente no atual estágio do capitalismo resulta no agravamento das diversas dimensões da vida social.

A educação superior sofre cruciais alterações de sua função social, deve-se considerar que existe um modelo que se volta para a classe dominante e outra que se volta para a garantia da operacionalização do trabalho, para garantir, perante o capital, que sempre existam indivíduos aptos para trabalhar na sua reprodução.

Para Tonet (2016), isso ocorre porque o capital envolve relação social e não de coisas, e essa relação se estabelece pela compra e venda da força de trabalho expressando-se sempre pela dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada. O trabalhador recebe um salário pela força de trabalho, contudo, a maior parte dessa reprodução vai para o capitalista convertendo-se nas mais variadas formas da propriedade privada.

Nesta perspectiva, parte-se do capitalismo na busca em desvelar como as relações sociais se estabelecem, entendendo o trabalho enquanto categoria fundante do ser social, e o papel da educação nas relações sociais. Desta forma, busca-se aprofundar em quais interesses a educação superior se funda com o projeto neoliberal, e o processo de contrarreforma da educação conduzido sob os ditames do capital, que impôs determinações profundas para a educação superior.

Entende-se que no processo de expansão da educação superior, a modalidade do EaD surge como proposta viável para os interesses do governo na ampliação dos dados no acesso à educação superior, e ainda atende aos interesses de um mercado financeiro em ampla expansão, a educação na relação com o capital se configura enquanto mercadoria com potencial de exploração pelo domínio do capital.

Esta dissertação busca um aprofundamento teórico sobre o EaD no processo de expansão da educação superior, utilizando documentos oficiais que possibilitam identificar o processo de expansão em curso a partir da incursão do projeto

neoliberal no Brasil, e ainda uma reflexão sobre as expressões desse processo para a profissão Serviço Social.

A pesquisa apoia-se no processo histórico e considera em sua análise as dimensões social, política e econômica. A história deve ser vista considerando suas relações de produção, pois existem interesses diferenciados e contraditórios nesse processo. A história não segue um curso unilinear; é multifacetada e dialética, e os homens devem ser vistos segundo as condições materiais de suas relações sociais, pois a forma como os indivíduos vivem está vinculada a suas relações de produção.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 2002,p.06).

A educação superior, no atual estágio do capitalismo, deve ser entendida, nessa perspectiva, numa disputa entre as classes sociais, já que o sistema educacional, ao atender as relações de produção, exprime modelos diferenciados de educação conforme o “lugar” em que o indivíduo se encontra na totalidade social. Na *Crítica ao Programa de Gotha*<sup>3</sup>, em 1875 Marx encaminhou sua crítica ao programa do Partido Social Democrata da Alemanha, em que o partido coloca: “Educação popular e geral igual a cargo do Estado”, Marx contra-argumenta: “Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?” (MARX, 2000, p.45).

Em um sistema que se mantém pela diferenciação dos indivíduos por classes sociais, não é possível pensar em uma modalidade de educação que atenda a todos de forma igualitária, e o Estado não tem como garantir essa prerrogativa, até porque atende diretamente ao interesse de determinada classe social, deixando a outra à deriva de sua própria “sorte” e na miséria. A proposta da modalidade do EaD, no Brasil, é a maior expressão dessa educação superior desigual, pois não garante uma educação em todos os aspectos necessários (não defendemos que o outro modelo atenda), pois isola o indivíduo e ainda faz pior ao determinar que esse sujeito é o responsável direto por seu processo de conhecimento.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>.

Essa proposta educacional em curso deve ser entendida nas suas mediações com a categoria trabalho, pois o interesse aqui é a garantia de uma educação fragmentada, fragilizada e deficitária, para garantir que as diversas áreas profissionais se tornem campo de disputa feroz, possibilitando com isso a desvalorização do trabalho, a garantia de que o capitalismo sempre terá profissionais para trabalhar conforme os seus interesses e aceitando os salários miseráveis que lhes são pagos. Ora, como já apontado, o capitalismo se sustenta pela exploração desenfreada do trabalho, e a educação, entendida enquanto uma das dimensões do trabalho sofre mudanças ao longo do processo histórico para se tornar mais ajustável aos interesses desse sistema.

A educação superior lapidada segundo os interesses do capital conduz à fragilização da formação profissional, com impacto direto nas diversas profissões, e no Serviço Social este processo, acentuado pelo EaD, tem conduzido a diferentes problemáticas na profissão.

Dessa forma, esta pesquisa realiza um levantamento do período de 2006 até 2014 dos dados emitidos anualmente pelo Inep, em que identifica quais as IES que ofertam essa modalidade de ensino. Considerando sua expressão no Estado de São Paulo<sup>4</sup>, a Região Sudeste é a que possui o maior número de IES, sendo a região que apresenta os dados mais relevantes com relação à educação superior, pois tem uma relação direta com o capital financeiro.

Selecionamos cinco Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos, identificando as IES com maior expressão no Estado de São Paulo por número de polos de ensino, assim tem-se como destaque: UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná) localizada no Estado do Paraná na cidade de Londrina, UNIDERP (Universidade Anhanguera) localizada no Estado do Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, essas duas universidades representam mais da metade das vagas disponibilizadas no território nacional, seus polos de ensino estão presentes em quase todos os estados, definimos a UNIP (Universidade Paulista) localizada no Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo, essa IES apresenta também grande número de polos educacionais como veremos no detalhamento da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Ao longo deste trabalho, o Estado de São Paulo terá destaque na educação superior, visto ser um polo financeiro no País e abrigar grande parte das IES do ensino presencial; no EaD, o destaque ocorre pela incidência de polos educacionais na região.

Optou-se ainda por considerar as IES que no território nacional se ligam aos interesses financeiros, por isso elegeu-se a UNESA (Universidade Estácio de Sá), por ser uma IES que representa o terceiro maior grupo educacional empresarial na atualidade, a sede da instituição fica no Estado do Rio de Janeiro na cidade do Rio de Janeiro. Considerou-se ainda a UNISA (Universidade Santo Amaro), por ser uma IES do Estado de São Paulo, com sede na cidade de São Paulo, apresentando quantidade significativa dos seus polos de ensino neste estado.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, as seguintes questões, com relação ao EaD, foram consideradas: Porque existe?; Como se realiza?; e Quais são os seus resultados?

Estudar a educação superior no Brasil e suas determinações é iniciativa complexa e permeada por interesses do capital financeiro. Para atender às suas próprias necessidades, o capitalismo tem atribuído à educação o papel de meio para a superação da pobreza, sem, contudo, alterar suas bases de produção. Na verdade, a educação tem cumprido um papel já determinado de garantia de força de trabalho conforme os interesses do capital.

## **2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A SUA RELAÇÃO COM O CAPITAL: EM DESTAQUE, O PROJETO NEOLIBERAL**

Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram suas leis, para nos escravizar as leis não são mais respeitadas considerando que não queremos mais ser escravos considerando que os senhores nos ameaçam com fuzis e canhões nós decidimos: de agora em diante temeremos mais a miséria que a morte. (BRECHT)

Neste capítulo, serão apresentados os elementos históricos que permitem analisar a educação no capitalismo e como o projeto neoliberal se afirma no Brasil a partir da sua estreita relação com os organismos internacionais.

Os elementos encontrados na realidade concreta são fundamentais para a compreensão de como a educação superior é considerada em cada momento histórico, principalmente como se relaciona com as duas principais questões para entender a atual situação da educação superior no Brasil; assim, essa construção social e histórica é encontrada a partir do trabalho e capitalismo, este entendido como um sistema político, econômico, social e cultural que se relaciona na vida do sujeito em sua totalidade.

A partir dessas questões, serão consideradas, ainda que de forma sucinta, as ações dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995- 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2015), com relação à política de educação superior, visto que a partir dessas ações governamentais configura-se um novo modelo de educação superior, com determinações específicas da lógica de acumulação flexível, em um momento histórico do modo de produção capitalista em que o projeto neoliberal toma forma a partir da contrarreforma conduzida pelo Estado, numa íntima relação com os modelos delineados pelos organismos internacionais e pelo crescente interesse de acumulação do capital.

A educação superior direciona-se, assim, como um serviço disponível no mercado e para o mercado. Verificou-se, no decorrer desta pesquisa, quais os programas e as ações definidas e conduzidas pelo Estado que possibilitaram a expansão do ensino superior. Assim, tratar-se de uma educação que se volta para os interesses do capital, uma vez que registra a ascensão de um novo perfil profissional para atender especificamente à sociabilidade do capitalismo.

## 2.1 Capitalismo e Educação: uma estreita relação

Para compreender o rumo tomado pela educação superior na atual realidade brasileira, é preciso buscar elementos no debate surgido a partir da crise de acumulação do capital ocorrida no cenário internacional no início da década de 1970, apesar dessas implicações terem se manifestado no Brasil a partir da década de 1990, com a incursão do projeto neoliberal.

O período em questão é demarcado pelo declínio e pela estagnação nos ritmos de crescimento das economias capitalistas. A redução das taxas de lucro é explicada no próprio processo de acumulação do capital, provocando crises que, dentre outras medidas, aumenta a exploração sobre o trabalho, mecanismo utilizado pelo capital na perspectiva de sua manutenção. Essa medida de exploração do trabalho já foi amplamente debatida e estudada por Marx na obra *O Capital*.

De acordo com Harvey (2012, p. 16), o neoliberalismo é um projeto de classe que surge na década de 1970, disfarçado pela máscara da liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal, livre mercado e livre comércio, induzindo a políticas capazes de restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Ainda conforme o autor: “Este projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto”.

Ainda pode-se apontar que nos anos 1980, como resultado dos caminhos enveredados no decorrer dos anos 1970, o Estado passa a proteger as instituições financeiras ferozmente e inicia, com isso, um processo de endividamento público. Verificam-se, nesse contexto, os altos empréstimos bancários dos países centrais para os periféricos e “As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo”. (HARVEY, 2012, p. 18).

É imperativa a compreensão do fluxo do capital, ainda conforme o autor citado, a dimensão de que o capitalismo age de forma brutal na sociedade mundial, impondo mudanças e alterações na perspectiva de sua manutenção. Os governos que optaram por esse projeto de sociabilidade tendem a defender muito mais as instituições financeiras do que a população de forma geral. Por esse motivo ocorre uma tendência global de transformar direitos em serviços/mercadorias, pois assim

ocorre a circulação e ampliação financeira, induzida por um processo de favorecimento claro de classe social.

O capital monopolista vivencia uma recessão generalizada, e é estabelecido um conjunto de ações e iniciativas para sua reestruturação. Conforme aponta Harvey (2012, p.16),

Houve centenas de crises financeiras ao redor do mundo desde 1973 e várias destas foram baseadas em questões de propriedades e desenvolvimento urbano. A primeira crise em grande escala global do capitalismo no mundo pós-segunda Guerra começou na primavera de 1973.

Com esse quadro impresso no mundo do capital, as alterações implicam em vários planos da vida econômica, política, cultural e social.

Segundo Netto e Braz (2006), a reestruturação do capital é estabelecida sobre um tripé: reestruturação produtiva, financeirização e ideologia neoliberal. As crises no capitalismo se ampliam a partir da década de 1970, contudo, as taxas de lucro são restauradas pelas medidas adotadas.

É assim que a ascensão registrada no período em questão entra em declínio; os modelos keynesiano e fordista deixam de ser exemplos de eficiência, e passam a vigorar modelos mais flexíveis, como o que Harvey (1993, p. 140) define como acumulação flexível.

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológicas e organizacional.

Meszáros (2011, p. 795) refere que a atual crise do capitalismo é uma expressão da crise estrutural, já que as crises ditas comuns afetam apenas algumas partes do mundo capitalista, enquanto a crise estrutural afeta o mundo como um todo e a própria sociabilidade do capitalismo. Com isso, seus limites de atuação estão mais estreitos e as consequências para a humanidade se colocam numa escala gigantesca atingindo todo o mundo capitalista e os reflexos recaem como uma bomba para todos os sistemas sociais.

O autor aponta ainda que as crises são o modo natural da existência do capitalismo e permitem que o sistema ganhe magnitude e capacidade de

empreender novos mecanismos de exploração, assim “[...]a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação *permanente* de todas as crises”.

O capital, na busca de garantir o seu *modus operandi*, intensifica cada vez mais sua capacidade exploratória, na busca crescente da acumulação do capital, e promove a redução do chamado trabalho vivo, assim como o aumento constante das ferramentas tecnológicas.

As alterações ocorridas nos modelos de produção implicaram substantivas mudanças na relação entre capital e trabalho, acarretando alterações desfavoráveis aos trabalhadores; a flexibilização da produção e das relações de trabalho implicaram a precarização do mundo do trabalho, trazendo neste processo o desemprego estrutural, a desregulamentação social, ampliação do emprego temporário e, ainda, terceirização.

Essas mudanças advindas das necessidades da reconfiguração do capital imprimem novas exigências no perfil e na qualificação do trabalhador; dessa forma, o trabalho torna-se mais hostil à classe explorada no modo de produção capitalista.

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariado no setor de serviços. [...] Há, portanto, um processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2005, p. 47).

Esse é um dos pontos cruciais nas relações estabelecidas no capitalismo, para isso, a partir do entendimento de trabalho para Marx, como o mediador da relação entre o homem e a natureza, garantindo a própria existência do homem; nesse processo, o homem por sua capacidade teleológica de pensar, é capaz de regular e controlar seu intercâmbio com a natureza, nesta relação ele a modifica e modifica a si mesmo. O ser humano é o único capaz de pensar e idealizar o ato de trabalho, e isso o distingue dos demais animais, imprimindo sua condição humana.

A Natureza é o corpo inorgânico do homem, quer dizer a Natureza na medida em que não é ela própria corpo humano. O homem vive da Natureza significa: a Natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e espiritual do homem esteja em conexão com a Natureza, não tem outro sentido senão que a Natureza está em conexão com ela própria, pois o homem é uma parte da Natureza (MARX, 2012, p. 99-100).

O trabalho é condição para a existência humana, e sempre tem um caráter social, e não pode ser entendido de forma isolada, pois é sempre coletivo, faz parte de um todo nas relações sociais, e quanto mais complexas for à forma de sociabilidade mais aprofundamentos haverá nessa relação.

Na relação capital e trabalho, os interesses do capital sobrepõem-se ao trabalho e com isso o capitalismo determina as regras de exploração do trabalho. O trabalhador produz bens que não lhe pertencem; o objeto de criação torna-se estranho a ele, não sendo identificado enquanto parte de suas capacidades físicas e mentais. Assim, conforme Marx (2012, p. 96):

O desapossamento do operário no seu produto tem o significado não só de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior, mas também de que ele existe fora dele, independente e estranho a ele, de que a vida, que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo estranho e hostil.

Esse estranhamento ocorre porque o trabalhador não se reconhece no processo de trabalho, no produto do trabalho; não se reconhecendo enquanto indivíduo e sequer como gênero humano. A sua força de trabalho não lhe pertence e sim ao capitalista, ao proprietário dos meios de produção. Quando o capitalista compra a força de trabalho e a utiliza conforme lhe convém, o trabalhador não recebe o valor que é produzido por determinada quantidade de tempo; existe um sobre trabalho que não é pago, traduzindo-se em mais-valia. Nessa relação, ocorre a desvalorização do trabalho, em que são utilizados mecanismos que possibilitam cada vez mais a exploração do trabalho, aumentando significativamente o lucro do empregador, numa relação desigual e desproporcional.

Dessa forma, a sociedade capitalista se expressa pela divisão de classes sociais, em que essas classes se diferenciam pelo lugar que ocupam na produção social. De um lado, tem-se o capital exercendo a exploração sobre a força de trabalho, de outro, os trabalhadores que lutam por melhores condições de trabalho e salários.

Na sociedade capitalista, a força de trabalho torna-se uma mercadoria, sujeita às necessidades do mercado, com isso, cria-se uma população economicamente ativa adequada às necessidades e aos interesses do capital, visto que este estabelece, conforme as suas necessidades, a adequação do trabalhador no mercado.

Após essas colocações, é possível de fato apontar que o capitalismo se sustenta pela exploração do trabalho; um não existe sem o outro, e entender o trabalho enquanto categoria é condição fundamental para compreender as relações socialmente estabelecidas.

A educação é uma atividade fundada pelo trabalho, com a finalidade da reprodução dos homens no qual as objetivações devem ser universalizadas a todos os indivíduos. Para que a sociedade mantenha o que foi adquirido no processo histórico, precisam ser repassados às futuras gerações, o conhecimento, os valores, as regras, os hábitos, as habilidades, enfim, aquilo que a sociedade acumulou ao longo do processo histórico. A educação cumpre o papel social de reproduzir os conhecimentos historicamente acumulados, mas, além disso, também atua na subjetividade dos indivíduos, e tem a capacidade de influenciar os homens.

Trabalho e educação são atividades unicamente humanas, como aponta Lukács (2016, p. 213): “[...] a educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social”. Tonet (2007, p. 31) realiza uma distinção entre o aspecto ontológico do trabalho e as demais esferas, que inclui aqui a educação. Assim, entende-se que:

[...] o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte, etc. – mantêm com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa.

O trabalho é a matriz para as demais dimensões, e ocupa um lugar de destaque, porém, as demais dimensões não podem ser entendidas de forma mecânica a partir dele; contudo, existem as dimensões sociais que são recíprocas, quando o trabalho está em crise, as demais dimensões, como a educação, participam da mesma crise.

A educação participa de forma significativa no processo de reprodução social na perspectiva de garantir o aprendizado entre as gerações. Importante fazer uma distinção, neste momento, e entende-se que existem duas formas de conceber a educação: no sentido geral – que surge com o homem socialmente constituído; e no sentido mais específico – enquanto uma categoria historicamente determinada na constituição da sociedade capitalista no âmago da sociedade de classes e, nesse

aspecto, como um espaço fundamental para os interesses das classes dominantes (TONET, 2016).

A educação é resultado da práxis social, e vai se diferenciando conforme as necessidades históricas de cada época. Em sociedades primitivas, em que ainda não ocorria a diferenciação das classes sociais, a educação possibilitava aos homens, de forma coletiva, acessar o conhecimento, ainda que de maneira rudimentar. Com a divisão dos homens em classes sociais, uns passam a viver do trabalho e outros da sua exploração e da propriedade privada, e o conhecimento constituído socialmente passa a ser distinto, conforme o “lugar” que cada indivíduo desempenha na organização social, e essa divisão implicou também a diferenciação do processo educativo, pois a classe privilegiada, no processo produtivo, passa a acessar a educação de forma privilegiada, e nesse contexto surge a educação formal, direcionada exclusivamente para determinada classe social.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com a diferenciação dos indivíduos em classes, separados de formas distintas do processo de produção, conseqüentemente, tem-se uma educação que também os diferencia, assim, conforme Saviani (2007, p. 157), “Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”. Pode-se apontar que alguns tinham educação voltada para nova aquisição de conhecimentos, cultura, lazer, enquanto a maioria permanecia vinculada à educação ligada exclusivamente aos processos de trabalho. A partir da divisão da sociedade em classes, resulta também a divisão da educação e do trabalho, que foi possível pela própria divisão do processo de trabalho.

A divisão da educação ligada ao processo de trabalho deve ainda considerar a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que ocorreu ao longo do

processo histórico. Com o advento da Escola, a relação trabalho e educação passa a ter duplo sentido; no caso do trabalho manual, a educação se realiza com o processo de trabalho. No caso do trabalho intelectual, a educação é proporcionada pela Escola, com os indivíduos divididos em classes, e fica clara a especificidade educacional que será dirigida a cada indivíduo. Para Tonet (2016, p. 113) “[...] a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho”.

Com a complexificação da sociedade de classes e do modo de produção do capital, a educação, enquanto complexo social, também vai se modificando, no decorrer do momento histórico, e entender a origem desse complexo é fundamental para compreender como a educação vai se organizando e se estruturando, segundo as necessidades advindas do capitalismo.

Enquanto mediação no processo de reprodução social, a educação atende de forma expressiva aos interesses do capital, e esse complexo social fundado pelo trabalho é o agente responsável pelo ajustamento dos indivíduos aos interesses do modo produtivo. Assim, os trabalhadores concebem como “natural” a exploração de uma classe sobre a outra e a educação, sobre a égide do modo de produção capitalista, atua na perspectiva da acumulação de riquezas, para os interesses individuais e ainda para a manutenção da ordem social estabelecida por uma classe privilegiada. Esses, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidem os caminhos da sociedade.

Com o capital em plena expansão e a acumulação flexível em voga, intensifica-se a ampliação de riquezas para uns e total miséria para outros; o discurso da educação é utilizado veementemente como forma de superação da pobreza, inclusive sobre o discurso da igualdade (uma das marcas do neoliberalismo) e garantia de acesso para a classe trabalhadora à educação, com a ideologia de que garantiria condições de emprego, salário e vida melhor. O projeto educacional difundido por essa base atua como a negação do real, com a crescente naturalização da exploração e ainda a desumanização do próprio homem.

Nessa sociedade, a educação torna-se predominantemente espaço de preparação para o trabalho explorado e alienado, servindo ainda como ferramenta ideológica na subjetividade do trabalhador dos valores e ideias da classe dominante;

assim é que a educação superior hoje atende aos interesses do mercado, garantindo um exército de diplomados sujeitos aos interesses do capital.

A educação deve ser compreendida tendo como centralidade o trabalho e suas determinações no capitalismo. Então, essa centralidade que se coloca sobre a educação na contemporaneidade, nada mais é que uma forma de camuflar a exploração existente. Com essa perspectiva propõem-se a apreender a educação superior brasileira, considerando essa estreita relação entre educação e trabalho, buscando elementos na realidade concreta que possam ascender aos mecanismos de expansão que foram adotados no Brasil a partir da incursão do projeto neoliberal, sem dúvida alguma que na atualidade um maior número de jovens chegam aos cursos superiores, porém deve-se questionar: Que inclusão é esta? Como se direciona? A educação é considerada mecanismo de ascensão social ou apenas mais um mecanismo de manutenção dos interesses do próprio capital?

É importante analisar quais são os marcos da expansão da educação superior no Brasil, a partir da contrarreforma do Estado na década de 1990, as influências de organismos internacionais em países periféricos e como a política educacional superior se estabelece nesse quadro.

## **2.2 Os Marcos da Expansão da Educação Superior no Brasil: a influência dos organismos internacionais**

Os anos 1990 demarcam a implantação do projeto neoliberal no cenário brasileiro e o estabelecimento da nova hegemonia do capitalismo nas bases materiais e na reprodução social. Estas novas bases estruturais culminam em substantivas alterações no mundo do trabalho e no realinhamento do Estado com o neoliberalismo.

Na base da acumulação flexível, significativas modificações são impressas ao mundo do trabalho, por meio da terceirização, redução dos postos de trabalho, trabalho temporário, contratações precárias, as quais, conforme Antunes (2005), demarcam o surgimento de uma nova composição operária, que, por sua vez, é mais precária, heterogênea e complexa.

Esse projeto que ganha força no contexto brasileiro, com maior relevância a partir do governo FHC, implicam novos padrões econômicos, sociais e ideopolíticos, pois é a ideia de um Estado mínimo para o máximo de mercado, o que o governo convencionou denominar de Reforma de Estado, na verdade, é uma contrarreforma, um período de forte retração de direitos sociais, de um Estado regulador de mercado e não executor de políticas públicas. Vários autores, entre eles Behring (2008); Mota (1995), que debatem a suposta Reforma do Estado, apontam ser uma estratégia passiva e forçada na dinâmica internacional e representa uma escolha político-econômica regressiva.

De acordo com Behring (2008, p.198):

Uma escolha, bem ao estilo de condução das classes dominantes brasileiras ao longo da história, mas com diferenças significativas: esta opção implicou, por exemplo, uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil.

Assim, trata-se, na verdade, de uma contrarreforma, visto que os discursos dos programas de reforma se fundamentam apenas em elementos fiscais; as preocupações relacionadas à proteção social não se apresentam de forma clara e possível, é como se estivessem ali apenas como moldura, possibilitando que o projeto neoliberal seja aceitável pela população como um todo.

De acordo com Mota (1995), para sustentar a transformação na sociedade brasileira, o governo utilizou-se do termo definido pela autora como “cultura de crise”, indicando que o Estado foi mal gerenciado, ignorando, nesse aspecto, que a real causa era um processo decorrente da crise de acumulação do capital.

Ao considerar o Estado ineficiente e burocrático, é necessário reformá-lo, o que passa a definir o Estado como financiador e gerenciador de políticas; assim, essa nova configuração passa a ter caráter focalista, com participação do mercado, e criando a figura do cidadão-consumidor. Nesse aspecto, o Estado passa a delegar aquilo que havia sido conquistado com a Constituição Federal de 1988. Esses aspectos, que culminam no avanço do neoliberalismo no Brasil, geram um desenvolvimento econômico a partir da inserção do País no mercado internacional, e deixa de lado o modelo desenvolvimentista, optando por novas formas de

acumulação, cujo principal objetivo é a não intervenção do Estado no mercado, com isso, desregulamentando direitos sociais e trabalhistas.

A lógica privatista atinge a educação superior em 1991 como parte do Projeto de Reconstrução Nacional (PRN) e apresenta o modelo para o Ensino Superior, ligado às recomendações dos organismos internacionais, como o BM, Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), apontando a necessidade de ampliar o acesso à educação, como forma de garantir a adequação dos recursos humanos imposta pela lógica do mercado de trabalho. Assim, gesta a ideia de que a educação superior deve se adequar às necessidades do capital.

[...] o governo, ao invés de exercer a função de controle direto, agora tem a tarefa de proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições de nível terciário, tanto públicas como privadas, e de usar o efeito multiplicador dos recursos públicos a fim de estimular essas instituições para satisfazer as necessidades nacionais de ensino e pesquisa (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 62).

Conforme Abramides (2006, p. 253), a contrarreforma do Estado garante os interesses do grande capital, por um conjunto de medidas e reformas, como: previdência, ensino superior e sindical, de orientação “macroeconômica liberalizante dos organismos multilaterais”; essas ações de contrarreforma são conduzidas sob o prisma da necessidade das relações internacionais. “Lógica adotada que favorece os credores internacionais pela via da destruição de direitos sociais e trabalhistas, de força de trabalho humano, de dilapidação do patrimônio público em sua transferência para a esfera privada.”

Dessa forma, um dos principais fatores de mudança são as orientações e políticas promovidas pelo BM e sua direta interferência nos rumos tomados pelo ensino superior brasileiro. Os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva conduzem a política educacional, a partir de dois eixos centrais, conforme Lima (2011, p. 87): “[...] a diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos e também a diversificação de suas fontes de financiamento”.

No que tange ao financiamento, verifica-se, claramente, nos documentos e relatórios elaborados pelo BM, que o Estado deve deixar de ser o grande precursor

da política educacional e deslocar-se em direção aos interesses do mercado. O documento *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia*, definem as estratégias para os Países em Desenvolvimento<sup>5</sup>, aponta que existem quatro orientações-chaves para o que define como “reforma”:

- Fomentar La mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos para que las instituciones publicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes em los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;
- Redefinir la función Del gobierno em la enseñanza superior;
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

No ano de 1997, o BM lança novo documento, o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, que apresenta uma lógica de Estado mínimo e o mercado enquanto regulador da vida social. Esse documento sustenta a visão de um Estado que necessariamente não precisa garantir políticas públicas para toda a população, apenas criar mecanismos que possibilitem serviços disponíveis no mercado, assim, conforme o relatório “o Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, mas sim como um sócio, elemento catalisador e impulsionador desde processo”. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 2 apud LIMA, 2011, p. 88).

O Estado passa a direcionar o ensino superior para as instituições privadas, incentivado a criação de novas unidades, não necessariamente universitárias, pois os documentos do BM apontam que devem ser das mais diferentes naturezas. Nas instituições públicas, o governo passa a cobrar resultados, conforme as necessidades do mercado, e nos documentos de forma geral verifica-se que não consta a preocupação com a produção de conhecimento crítico e nem com pesquisa e extensão. Nos últimos documentos elaborados, ocorre o deslocamento da concepção de “educação superior” para “educação terciária”.

---

<sup>5</sup> O BM define os países da América Latina como em desenvolvimento e quando fizermos relações com os documentos do BM, podemos utilizar essa terminologia, porém, este estudo não entende como países em desenvolvimento e considera mais adequada a terminologia países periféricos, pois o BM mascara a lei desigual do desenvolvimento da economia mundial. Considerando que todos os países tem a mesma possibilidade de desenvolvimento no modo de produção capitalista, não contempla as condições desiguais existentes entre os diversos continentes.

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – “institutos técnicos para estudios de corta duración, community colleges, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas” – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el “rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 69).

Com isso, ocorrem alterações significativas nas universidades públicas, pois deixam de ser produtoras do conhecimento e, sob a ótica da política neoliberal, vão assumindo o papel de universidades operacionais.

Conforme aponta Chauí (2003) a universidade operacional é regida principalmente por contratos de gestão e avaliação por índices de produtividade; é planejada para ser flexível e criar estratégias e programas de eficácia organizacional, definindo normas e padrões alheios ao conhecimento crítico e à formação intelectual dos sujeitos que constroem a universidade. Essa perspectiva organizacional remete a uma condição instrumental, tendo como finalidade atingir a eficácia e a eficiência em certos objetivos. Assim, conduzem à precarização da universidade tanto no aspecto de investimento em áreas fundamentais como pesquisa e extensão, como do ponto de vista da formação acadêmica e intelectual.

A educação superior no Brasil passa por reconfiguração a partir da década de 1990, alinhada principalmente à contrarreforma do Estado e às determinações de organismos internacionais. As IES adotam novas configurações e a educação superior passa a ser reformulada conforme as necessidades de mercado e conforme a necessidade do grande capital, na relação entre os países centrais e países periféricos. Sobre essa relação, destaca-se Florestan Fernandes (1975), que apresenta o estudo *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*.

Conforme o autor deve-se considerar a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente da educação, pois o capitalismo no contexto brasileiro, precisa ser analisado enquanto dependente do capitalismo de países centrais, e explica porque, a partir da herança da escravidão, o padrão de desenvolvimento dependente se perpetuou nas relações de trabalho. Assim,

conforme Florestan (1975), a sociedade de classes dos países de desenvolvimento periférico culmina em uma democracia restrita e em um Estado autocrático- burguês, com isso, a transformação capitalista ocorre de forma benéfica para uma minoria privilegiada, associada aos interesses estrangeiros com os quais se articula.

Para o capitalismo dependente, não é suficiente reproduzir a apropriação e expropriação característicos ao capitalismo, mas é necessário produzir a sobreapropriação e sobre-expropriação para suprir a burguesia local e ainda a burguesia hegemônica. É uma exploração dentro da outra, uma superexploração, com isso o trabalho é superexplorado nos países periféricos. Essa condição de subordinação repercute em todos os âmbitos da vida e é a responsável pela imensa parcela da população que vive em condições despossuídas.

Florestan Fernandes (1968, p. 64-65, grifo do autor) utiliza a Lei do Capitalismo Desigual e Combinado de Lenon Trotski na formulação do padrão dependente de desenvolvimento, o que auxilia na formulação de sua teoria crítica da realidade brasileira.

Pelo que afirmamos, a articulação de formas de produção heterogêneas e anacrônicas entre si preenche a função de calibrar o emprego dos fatores econômicos segundo uma linha de rendimento máximo, explorando-se em limites extremos o único fator constantemente abundante, que é o trabalho – em bases anticapitalistas, semicapitalistas ou capitalistas. Por isso, estruturas econômicas em diferentes estágios de desenvolvimento não só podem ser combinadas organicamente e articuladas no sistema econômico global. [...] Sob o capitalismo dependente, a persistência de formas econômicas arcaicas não é uma função secundária e suplementar. A exploração dessas formas, e sua combinação com outras, mais ou menos modernas e até ultramodernas, fazem parte do “cálculo capitalista”.

Essa análise auxilia a entender os rumos tomados pela educação superior, no Brasil, atendendo a dois interesses: um ligado à burguesia local e outro à burguesia hegemônica, o que explica o grande fosso estabelecido em nosso sistema educacional. Assim, a educação superior brasileira advém de longo processo histórico de fragilização, fragmentação e dependência, atendendo às exigências do grande mercado, da hegemonia do capital.

A “reforma” gerencialista do Estado é fortemente sentida no Brasil, a partir de 1995, levada pelo então ministro Bresser Pereira, e ainda está em curso nos dias atuais. Há profundas alterações na relação entre Estado e serviços públicos; na educação superior, ocorreram mudanças intensas e significativas, dentre as quais

destaca-se a expressiva expansão da Educação Superior, especialmente no Ensino Privado. Isso não implica dizer que anterior a esse processo a educação superior fosse apenas pública, pois já existia de forma preponderante e expressiva a educação privada, porém esse processo em curso fez proliferar ainda mais a discrepância existente.

O que está em jogo na atualidade para o capital é a sua garantia de predominância e expansão; a educação torna-se importante instrumento nas mãos do capital, em primeiro lugar, por se apresentar como campo de ampla exploração e garantia de lucratividade e, em um segundo momento, a garantia de uma educação alinhada aos valores do neoliberalismo garantindo um perfil profissional que possa garantir a sobrevivência do estilo capitalista.

O deslocamento dos serviços públicos para o mercado permite uma exploração sem precedentes; é o livre comércio, a livre disputa, criando condições para a competição entre as empresas, imprimindo a desregulamentação econômica, conforme Tonet (2000, p. 89):

O acirramento da competição entre as empresas faz com que o capital exija condições para uma mobilidade maior, à procura do melhor lugar para obter os seus lucros. É daí que nasce a chamada desregulamentação da economia e a demanda pela intensificação da privatização, permitindo às empresas privadas o acesso a setores que antes eram de domínio do setor público.

A privatização dos serviços públicos é, na verdade, um dos mecanismos encontrados pelo capital para a manutenção dos seus interesses, e na defesa de maiores riquezas esses interesses se sobrepõem à própria humanidade. O que importa ao capital é a garantia de sua existência e lucratividade.

Tonet (2016, p.89-90) aponta as consequências em curso para a garantia da hegemonia do capital, dentre elas:

- Intensificação do poder econômico sobre as outras dimensões sociais; na educação, isso significa que não existe o interesse por uma formação filosófica e científica voltada aos interesses gerais da humanidade e sim de uma formação multifacetada;
- Aumento expressivo das desigualdades sociais, aumentando a distância entre os mais ricos e os mais pobres;
- Agravamento de problemas sociais e desregulamentação intensificada do trabalho;
- Profundas alterações nas relações sociais, com destaque para o individualismo - perdendo a dimensão da coletividade; sensação de

isolamento; desmobilização social; perda de sentido para a vida; busca de soluções exotéricas para responder aos problemas enfrentados;  
- Desenvolvimento científico e tecnológico que se presta a atender apenas à classe dominante.

O capitalismo mostra, na atualidade, todo o seu poder de destruição e desumanização, porém isso não implica abrir mão da resistência a essa forma de dominação; aliás, um dos únicos caminhos possíveis é através das lutas sociais, contudo, essas devem se desvincular do caráter reformista, pois se considerar a gênese do capitalismo, em suas bases degradantes e deterioradas, a busca deve ser por sua superação e formas mais humanizadas de sociabilidade.

No próximo item deste capítulo apontar-se-á como ocorreu a expansão da educação superior nos governos de FHC, Lula e Dilma, destacando as legislações de cada período e os principais programas e ações de cada governo. Até aqui, o que fica destacado é a forma como a educação surge na divisão das classes sociais; como as crises do capitalismo vão rebater no Brasil; o processo de contrarreforma; a influência dos organismos internacionais nos países periféricos; e a privatização das políticas públicas.

### **2.3 Governo FHC e a Educação Superior: em destaque, as privatizações**

Como já apontado, uma das marcas do governo FHC (1995 a 2002) é a inserção do projeto neoliberal, o que resultou em nova configuração das ações do Estado. Esse projeto foi iniciado por Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), amadurecido no governo FHC e aprofundado nos governos Lula e Dilma.

Esse projeto propagava fortemente o discurso da ineficiência do Estado, defendendo que seria o principal responsável pela crise, cabendo-lhe se modernizar e adaptar às novas exigências do mundo globalizado. Conforme Lima (2007, p. 326): “A crise administrativa indica a necessidade de reconfiguração da matriz gerencial da aparelhagem estatal: de um paradigma burocrático para um paradigma pós-burocrático, ou gerencialista”. Com isso, o Estado deveria minimizar sua intervenção na economia do País, realizando políticas de privatização, assim os direitos sociais

passam a integrar a esfera privada com maior relevância e o Estado inicia de forma crescente a privatização de serviços públicos e nesse processo a educação se insere como mercadoria no mundo globalizado.

Seguindo essa lógica e apoiado nos países centrais é que o Estado brasileiro inicia uma reforma que está intimamente relacionada com a redefinição do papel do próprio Estado, que passa a ter o papel de regulador e promotor dos desenvolvimentos econômico e social na produção de bens e serviços, ou seja, não é mais o responsável direto pelas ações do mercado, apenas um regulador, não o agente principal.

Nesse processo, sintetiza-se que o Estado privilegia os interesses do capital financeiro, ou ainda, como define Netto (2000, p. 15): “Trata-se, agora de um bloco que é burguês, um bloco conservador modernizante, mas que tem uma clara hegemonia no seu interior. E, dizendo de uma maneira clara: é o governo dos banqueiros”. O Estado se organiza com um direcionamento fiscal claro, deixando na escuridão as ações estatais de cunho social.

No período FHC, com esse direcionamento, o então ministro do Planejamento, Bresser Pereira, publica em 1995 o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1996- 1999). Neste documento, ocorre a distinção do Estado em quatro setores, são eles:

- **Núcleo estratégico:** Refere-se às ações exclusivas do governo, inclui os Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo;
- **Atividades exclusivas:** São os serviços executados somente pelo Estado, que tem o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar.

São exemplos: cobrança e fiscalização dos impostos; polícia; previdência social básica; serviço de desemprego; fiscalização do cumprimento de normas sanitárias; serviço de trânsito; compra de serviços de saúde pelo Estado; controle do meio ambiente; subsídio à educação básica; serviço de emissão de passaportes, etc. (BRASIL, 1995).

- **Serviços não exclusivos:** As instituições inseridas neste setor não possuem o poder de Estado. Contudo, o referido documento faz uma ressalva:

[...] está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p.42).

- **Produção de bens e serviços para o mercado:** Esse setor representa a atuação das empresas privadas.

Fica claro, no documento, que a educação básica é de ação exclusiva do Estado, enquanto que a educação superior integra o bloco de “serviços” não exclusivos. Outro fator é que as instituições universitárias são chamadas de serviços, não sendo reconhecidas enquanto direitos. Esse documento reformula os tipos de propriedades: propriedade estatal, propriedade privada e, ainda, a propriedade pública não estatal, que, de acordo com o documento, “[...] existe no capitalismo contemporâneo uma terceira forma, intermediária, extremamente relevante”. (BRASIL, 1995, p. 43).

Esta reformulação da forma do Estado denota grande relevância e esse tipo de propriedade é definida, no documento, como mais eficiente do que ações realizadas exclusivamente pelo Estado:

A reforma do Estado permitirá que seu núcleo estratégico tome decisões mais corretas e efetivas, e que seus serviços - tanto os exclusivos, que funcionam diretamente sob seu comando, quanto os competitivos, que estarão apenas indiretamente subordinados na medida em que se transformem em organizações públicas não estatais - operem muito mais eficientemente (BRASIL, 1995, p. 44).

Com isso, o Estado se desencarrega da educação superior, e a coloca no lugar de mercadoria. É atribuída ainda grande ênfase ao desenvolvimento tecnológico e à globalização “[...] que tornaram a competição entre as nações muito mais aguda”. (BRASIL, 1995, p.10). Essas ideias vão ao encontro do interesse burguês na busca da ampliação do capital. E é assim que o capital aumenta o seu poder de exploração e acelera a dilaceração dos direitos sociais.

A partir de FHC, em 1995, o País passa a vivenciar de forma mais intensa a agenda do ideário neoliberal, ocasionando o aprofundamento do processo de mercantilização da vida social e, conseqüentemente, do ensino superior. O Estado passa a ter a função de ser o regulador e promotor do desenvolvimento, transferindo

para o setor privado atividades que poderiam ser controladas pelo mercado, ou seja, o processo de publicização, em que o Estado transfere os serviços públicos para as organizações privadas, chamadas de Organizações não Governamentais (ONGs).

A LDBN/1996 passa a ser um mecanismo fundamental para as significativas alterações que ocorrem no sistema de ensino do País, pois trouxe a possibilidade de subordinar as universidades diretamente à lógica do mercado, introduzindo ainda a ideia de autogestão financeira, justificando para o Estado a possibilidade de retrain recursos e investimentos diretos na educação, implicando, para as universidades públicas, a responsabilidade de manutenção de recursos financeiros; essas alterações impostas pela LDBN/1996 acabam estimulando a parceria das universidades com o sistema empresarial. Com isso, a universidade vai crescentemente deixando de ter função social clara e definida e mergulhando no abismo das parcerias público-privadas. Modificando de forma irremediável a educação superior no Brasil, a universidade adentra no mundo empresarial, na lógica do mercado, que passa a ditar as regras nessa nova configuração.

Por meio das propriedades públicas não estatais, o governo transfere recursos públicos à iniciativa privada, tendo como justificativa o incentivo aos desenvolvimentos econômico e social do país. Essas parcerias constituem-se como um mecanismo que possibilita investimentos conjuntos, entre o Estado o empresariado, em setores considerados estratégicos para o desenvolvimento do País, principalmente nos setores em que o retorno econômico não oferece muitos atrativos para o setor privado. É nesse contexto que a educação é deslocada para o setor de serviços, pois as principais medidas do governo, desde a implantação do projeto neoliberal, criam programas e os direcionam para o setor privado da educação. Esse deslocamento possibilita a livre comercialização da educação superior, que passa a ser um serviço posto na livre concorrência do mercado.

A LDBN/1996 insere ainda a definição de diretrizes curriculares, deixando de propor a definição de currículos e assim as instituições públicas e privadas passaram a seguir uma diretriz que define o conteúdo didático para a formação profissional de diversas áreas. Conforme Lima (2007), passa-se a ter um perfil de profissional, segundo as diretrizes: do mercado para o mercado, com o perfil colaboracionista à ordem vigente.

Com isso, o governo passa a determinar os repasses de verbas, utilizando como mecanismo a avaliação de desempenho, apresentando o número de alunos formados, as pesquisas realizadas, bem como os serviços prestados por elas. Assim, temos uma LDBN/1996 formulada com o claro interesse voltado ao capital internacional, sendo financiada com os recursos dos organismos internacionais, ou seja, o ensino superior brasileiro passa a ser regido pela cartilha do grande capital internacional, tendo que seguir suas regras para ser incluído nesse grupo. Com isso a educação superior passa a ser ampliada, no País, porém com o claro propósito de atender às regras do mercado e nesse meio é que muitas alterações acontecem, propiciando, inclusive, solo fértil para o ensino a distância.

[...] o Banco Mundial prestará assistência aos países para criar uma variedade mais ampla de instituições de educação superior e *de sistemas de instrução* (incluindo os provedores de educação privada e a distância) com o fim de oferecer maiores oportunidades educacionais ao crescente número de egressos da escola secundária, especialmente os setores mais pobres (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 105).

A nova LDBN/1996 abre espaço para a existência de universidades especializadas por campo do saber, conforme o parágrafo único do artigo 52. Outro fator alterado refere-se à autonomia, conforme tratam os artigos 53 e 54 da referida lei. A autonomia, até então exclusiva das universidades, passa a ser estendida a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou pesquisa, verificada em avaliações do Poder Público. Dentro dessa nova formação, assegura às demais instituições a possibilidade de criar e extinguir cursos, determinar o número de vagas, fatores esses que vão ao encontro dos interesses de mercado das IES privadas.

Destacamos o artigo 54 (LDBN, 1996):

As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

Este artigo sujeita as IES públicas a um regime jurídico especial, permitindo flexibilidade na organização dos recursos humanos e uso dos recursos financeiros, porém, como esse regime especial não foi definido, as IES públicas,

especificamente as federais, ficaram submetidas a um excesso de regulamentos que limitaram seu poder de administração.

Outro ponto que fica em aberto na LDBN/1996 relaciona-se ao ingresso de alunos, ao não mencionar e nem especificar as regras para a admissão de novos discentes, mas abordar apenas como “processo seletivo” (arts. 44 e 50), exigindo somente a conclusão do ensino médio. Esse fator facilitou sobremaneira que as IES adotassem processos seletivos mais ou menos conforme a necessidade do mercado.

Ainda com relação a esse fator, em 1998, surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que na atualidade vem sendo utilizado massivamente como forma de ingresso nas IES; contudo, a LDBN/1996 permanece inalterada neste aspecto, uma vez que esse não é o único mecanismo utilizado como forma de acesso, é sim o principal nas ações/programas do governo. Não se debaterá quanto a isso, mas importa assinalar que, no Brasil, a forma de ingresso na educação superior fica em aberto, possibilitando que as mais diversas configurações de IES estabeleçam critérios próprios da admissão de estudantes.

Outra questão da LDBN/1996 é o artigo 80 que traz o EaD nas diversas modalidades de ensino, regulamentando e criando as possibilidades necessárias para viabilizá-lo. Nesse período, em particular, não existe ainda destaque significativo para a modalidade, mas as alterações na LDB/1996, especificamente nesse artigo prepara as condições necessárias para a ascensão do EaD. A questão que se coloca, além das abordadas, é que se criou um campo propício para a proliferação de IES privadas nesse período, e as ações estabelecidas pelo governo conduziram ao sucateamento das IES públicas.

Ainda associado às questões apontadas com relação à LDBN/1996, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), e o Plano Decenal de Educação para todos, preparado em conjunto com a Unesco, com destaque para a ampliação de vagas na educação superior – principalmente destinada aos jovens.

Dois aspectos têm maior relevância nesse debate da educação superior no Brasil: I- a contrarreforma permite o aumento significativo de vagas e cursos nas IES privadas; II- essa contrarreforma possibilita que as ações do governo ligadas aos

interesses do mercado conduzam ao sucateamento das IES públicas. De um lado, há o fortalecimento do setor privado, mas o enfraquecimento do setor público.

A Tabela 1 ilustra a expansão da oferta de vagas nas IES públicas e IES privadas.

**Tabela 1** – Oferta de vagas nas IES públicas e IES privadas – 1995 a 2002

Ano	Nº IES Pública	Nº IES Privada	Vagas Públicas	Vagas Privadas	EaD
1995	210	684	178.145	432.210	-----
1996	211	711	183.513	450.723	-----
1997	211	689	193.821	505.377	-----
1998	209	764	205.725	570.306	-----
1999	192	905	218.589	675.801	-----
2000	176	1.004	245.632	970.655	6.430
2001	183	1.208	256.498	1.151.994	6.856
2002	195	1.442	295.354	1.477.733	24.384

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Inep (período: 1995 a 2002)

Como se verifica na Tabela 1, o número de IES públicas sofre queda no último ano de governo do então Presidente FHC, que termina seu mandato com 195 IES públicas. Contudo, as IES privadas, no período em questão, teve aumento superior a 110%, portanto, o número de IES privadas mais que dobrou. Com relação às vagas ofertadas pelas IES públicas, o aumento é superior a 65%, contudo o aumento de vagas nas IES privadas é de 1.000%, assim, pode-se pontuar que apesar do número de IES públicas sofrer queda, a quantidade de vagas disponíveis aumentou significativamente, e esse aumento é decorrente do processo de sucateamento do ensino público e das próprias alterações da LDBN/1996. A mudança de rumo do ensino superior no período em questão evidencia que a educação caminha para os interesses do mercado. Os cursos, na modalidade a distância, começam a surgir no relatório do Inep, no ano 2000, ainda de forma discreta.

Em 2002, último ano do governo de FHC, o setor privado do sistema educacional era de 89,9%, enquanto que o setor educacional público era de 11,11%. Sem dúvida, o setor privado passa a ser o grande provedor da educação superior do País; é acentuada a educação empresarial, de mercado para mercado; a educação superior é um produto, uma mercadoria, que participa de toda a relação de produção existente no sistema capitalista.

De acordo com Abramides (2006, p. 273):

A Reforma de ensino superior do governo FHC de forte marca economicista e privatista retira a educação da esfera dos direitos e a coloca como um serviço disponível no mercado. A educação sai da esfera do público e volta-se para o privado. Ao sair do âmbito dos direitos, legalmente pela reforma do Estado, entra para a esfera dos serviços não exclusivo do Estado, assim como o que ocorre com a Previdência e a Saúde.

Com isso, uma das grandes marcas do governo FHC com relação à educação superior, refere-se à ampliação de IES privadas e ao aumento significativo da oferta de vagas. As ações desse governo se ligam aos interesses internacionais do grande capital e passam a garantir uma formação de educação superior que se volta aos interesses do mercado. Nesse contexto, a educação superior vai perdendo sua especificidade enquanto conquista de direitos sociais e sobre o ideário neoliberal se torna mais um instrumento de acumulação do capital.

Essas questões trazidas à tona são necessárias à análise da educação superior em outros governos e para, sob essa ótica, buscar elementos concretos que possibilitem compreender a educação superior na atualidade.

## **2.4 Governo Lula e a Educação Superior: a estruturação dos mecanismos legais**

O governo FHC, como apresentado, garante a afirmação do projeto neoliberal no Brasil, conduzindo a educação para significativa mudança de curso, pois deixa de ser entendida, enquanto um direito, e passa a integrar o leque de mercadorias disponíveis no mercado, ligadas diretamente aos interesses do capital, direcionando-a conforme as determinações de organismos internacionais; com isso, o Estado se desresponsabiliza da educação superior. A principal marca desse governo, portanto, é o intenso processo de privatização de várias políticas.

Se o governo FHC foi responsável pelo pontapé inicial da desenfreada medida de privatização da coisa pública, o governo Lula (2003-2010) garante essa marca e propaga medidas na política educacional que vão reconfigurando e educação superior no País. A partir de 20 de outubro de 2003, o governo inicia as

medidas de alteração no sistema educacional, por meio do Decreto 03 que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). O referido documento tinha como finalidade analisar a situação da educação superior e apresentar um plano de ação visando à sua reestruturação, seu desenvolvimento e a democratização das IES federais.

O documento apresenta quatro partes, entre elas: ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos – financiamento e as etapas para a implantação. O texto elaborado atribui os problemas da educação à crise fiscal do Estado, contudo, não aprofunda a análise das causas e nem de suas origens. O interessante é notar que o documento foca na crise das IES privadas, conforme destaca o seguinte trecho:

[...] as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas (BRASIL. GTI, 2003).

E indica as seguintes soluções: a) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003). O documento abre o caminho, assim, para as medidas que o governo foi conduzindo na educação superior. Neste momento, alguns apontamentos serão apresentados, porém sem aprofundar o debate.

O documento aponta a ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, e para articular esses itens com aumento de vagas nas IES federais, propõe o aumento da carga horária dos docentes em sala de aula, o aumento no número de alunos e o ensino a distância<sup>6</sup>. Verifica-se que o documento põe em declínio a qualidade e em ascensão a quantidade. A universidade passa a centrar-se no ensino, e não na educação, fator este que combina com as análises do BM (1994). O documento traz crítica ao modelo de educação superior das universidades de pesquisa, alegando que é muito caro para os países mais pobres e, por isso,

---

<sup>6</sup> Os documentos do governo tratam o Ensino a Distância como Educação a Distância, mas entendemos que esse termo é equivocado, visto que a educação tem horizontes mais longínquos, englobando o ensino; a confusão constante em muitos documentos oficiais, na verdade, deflagram que o governo entende a educação superior apenas como a transmissão de conhecimentos, não considerando o educando enquanto sujeito ativo e pensante. Como o Ensino a Distância limita, e muito, a função real da educação, não nos remeteremos, nesta pesquisa, ao termo educação, para nos referirmos ao Ensino a Distância.

inadequada, pelo tempo que exige; salienta que o País deve centrar-se em sistemas de ensino mais rápidos e com menores recursos envolvidos.

No documento do BM (1999) está destacado que o sistema de educação em países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, e reafirma que os investimentos devem ser destinados para formação de curta duração.

No relatório do GTI, o EaD é entendido como caminho curto e viável para o aumento em larga escala e em curto e médio prazos, e coloca a educação presencial como empecilho e limitada para a necessidade da ampliação de vagas. O primeiro ministro da Educação do governo Lula, Cristovam Buarque, no documento *Universidade numa Encruzilhada* (2003, p. 3) defende “[...] a necessidade de uma revolução no conceito de universidade”, e incentiva abertamente o EaD como necessidade para o País.

Com relação à autonomia universitária, o documento salienta a sua importância, porém associa a autonomia financeira e não a autonomia de gestão financeira, conforme defende a Constituição Federal. Essa autonomia defendida pelo governo significa a liberação da universidade para captar recursos no mercado. Novamente, essa ação segue os ditames do BM (1994, p. 4) de “[...] proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados”.

Outro destaque no documento relaciona-se ao financiamento das universidades públicas, ao propor uma Lei de Incentivo Fiscal para o ensino superior, criando fundos empresariais para financiar o funcionamento das universidades federais e um acordo de troca da dívida externa por investimentos na educação. As medidas do governo são claramente propostas para reduzir os gastos da União. Novamente, essas iniciativas estão fundamentadas nos documentos do BM, visto que trocar a dívida externa por investimentos em educação é sugestão do BM e da Unesco contida em documento conjunto apresentado em 2000.

Com relação à política de acesso, destaca-se que o Censo Demográfico de 2000 apontava que 23.378.831 brasileiros se encontravam na faixa etária de 18-24 anos; o governo, em 2002, se comprometeu a elevar em 30% o índice de jovens da referida faixa etária com acesso ao ensino superior e, desses, 40% seriam inseridos

no sistema de ensino superior público, por meio da ampliação das vagas ofertadas. Até o ano de 2003, considerando o setor público e o ensino privado havia cerca de dois milhões de vagas na educação superior.

Nos primeiros anos de mandato do governo Lula, na pauta do dia, estava a necessidade da ampliação de vagas e do acesso ao ensino superior, visto que o número de jovens que frequentavam o ensino público, no Brasil, era reduzido; com isso, a condução tomada pelo governo não se atrela a oferta de ensino público e de qualidade, mas se orienta no mesmo modelo da condução política adotada até então; assim, não ocorre o processo de ruptura esperado, mas o acirramento da condição existente.

A proposta de ampliação do acesso ao ensino superior situa-se em três pilares básicos: a ampliação dos cursos de graduação a distância; a utilização de parcerias público-privadas; e a extensão da rede pública de ensino superior.

No governo Lula, permanece o processo de privatização da educação superior, por meio de mecanismos legais que intensificam essa direção e com relação às IES públicas, o governo reduz gradualmente os repasses dos recursos públicos, fazendo com que essas iniciem forte busca por verbas privadas, intensificando o sucateamento das universidades públicas. Na contramão da redução de recursos públicos investidos nas IES públicas, o ProUni é um dos mecanismos utilizados para o investimento público no setor privado, ou seja, o governo reduz investimentos nas instituições públicas e repassa os recursos públicos para os serviços privados.

Nessa condução, destaca-se o art. 45 da LDBN/1996: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. O artigo está de acordo com a “educação terciária” proposta pelo BM na defesa de diversificar a formação superior, e sofre vários regulamentos que vão sendo alterados no governo. A primeira regulamentação ocorre em 1997, por meio do Decreto n. 2.207, de 15 de abril, direcionada ao sistema federal de ensino e abrangendo as IES públicas e privadas.

No mesmo ano, o decreto é revogado pelo Decreto n. 2.036, de 19 de agosto; e, no ano de 2001, também revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 de julho, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.

Novamente, esse decreto é revogado e substituído pelo Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e *courses sequenciais* no sistema federal de ensino.

O Decreto n. 5.773/2006 torna-se conhecido como Decreto Ponte, pois conecta avaliação e regulação, ou seja, engloba alguns regulamentos da LDBN/1996 e a Lei n. 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O então ministro da Educação, Fernando Haddad (2006)<sup>7</sup>, defende este novo regulamento: “O processo de avaliação precisa produzir resultados. Não basta apontarmos quais cursos e instituições são melhores ou piores. Os resultados da avaliação devem refletir-se na regulação”. Nesse aspecto, acentua-se a pressão do governo sobre as IES públicas na produção de resultados – ou, ainda, a Universidade Operacional – e a junção das IES públicas e privadas em um mesmo regulamento, em que, conforme o governo, ambas integram o sistema federal de ensino.

Este último decreto ainda traz à tona os cursos sequenciais, que têm curta formação, para adequar a mão de obra às exigências impostas pelo mercado. A lei de criação do Sinaes não engloba os cursos sequenciais, somente os de graduação, mas os cursos sequenciais não precisam de autorização do Ministério da Educação (MEC) para funcionar, tanto em instituições universitárias quanto em instituições não universitárias. Enfim, todas essas medidas adotadas são fundamentais para a expansão da educação superior no Brasil, pois o campo da privatização da política já estava firmado, e coube ao governo Lula estabelecer mecanismos legais que viabilizassem ainda mais essa lógica.

No Quadro 1, destaca-se o aparato legal instituído pelo governo que concretiza a reformulação da educação superior no País a partir dos anos 2000.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=436](http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=436)>.

**Quadro 1** – Aparato legal para reformulação da educação superior – a partir dos anos 2000

<b>Regulamentação</b>	<b>Definição</b>
<b>Lei n.10.861/2004</b>	Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)
<b>Decreto n. 5.205/2004 (Revogado)</b> <b>Decreto n. 7.423/2010</b>	Referentes às parcerias entre universidades federais e fundações de direito privado, possibilitam a captação de recursos privados para o financiamento das atividades acadêmicas
<b>Lei n. 10.973/2004</b>	Dispõe sobre incentivos à inovação, de pesquisas científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências
<b>Lei n. 11.079/2004</b>	Dispõe sobre as parcerias público-privadas, abrangendo amplo conjunto de atividades governamentais
<b>Lei n. 11.096/2005</b>	Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni)
<b>Decreto n.6096/2007</b>	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)
<b>Decreto n. 5.773/2006</b>	Decreto Ponte. Trata da avaliação e regulação dos cursos. Institui o Sinaes. Aborda ainda os cursos sequenciais
<b>Decretos n. 7232, n.7233 e n. 7234/2010</b>	Referem-se à “autonomia universitária”; ampliam a atuação das fundações de direito privado nas IES federais; inferem alterações significativas nos regimes de trabalho; diferenciam os orçamentos das IES Federais, conforme índice de produtividade. As alterações implicam diretamente a relação de trabalho dos profissionais
<b>Lei n. 12.349/2010</b>	Altera as relações de contrato das IES Federais. Amplia a presença do setor privado nas instituições

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 2 apresenta o aumento das IES públicas e privadas no período em questão.

**Tabela 2** – Crescimento das IES públicas e privadas – 2002 a 2010

<b>Ano</b>	<b>IES Pública</b>	<b>IES Privada</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual Privadas</b>
<b>2002</b>	195	1.442	1.637	88%
<b>2003</b>	207	1.652	1.859	88%
<b>2004</b>	224	1.789	2.013	88%
<b>2005</b>	231	1.934	2.165	89%
<b>2006</b>	248	2.022	2.270	89%
<b>2007</b>	249	2.032	2.281	89%
<b>2008</b>	236	2.016	2.252	89%
<b>2009</b>	245	2.069	2.252	91%
<b>2010</b>	278	2.100	2.378	88%

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados de relatório do Inep.

O período considerado na Tabela 2 traz o aumento das IES. Em 2002, havia 195 IES públicas e em 2010 já existem 278, isso representa um aumento de 33%. As IES privadas, em 2002, somavam 1.442 unidades pelo País e, em 2010, totalizavam 2.100 IES privadas, o que representa um aumento de 32% no período em questão. Do total geral das IES, apenas 12% são públicas, e essa relação de expansão permanece desigual, pois a maioria das vagas concentra-se nas IES privadas.

O governo conduziu suas ações para promover a ampliação das vagas de forma indiscriminada, visto que o aumento no número total de IES públicas pelo País foi insuficiente, se considerada a necessidade real, e essa ampliação ainda implicou crescente fragilização dessas IES. Simultaneamente, ocorre aumento significativo das IES privadas, principalmente se considerada que a quantidade já era maior anteriormente. Com isso, verifica-se que a educação superior preponderante no Brasil representando 88% das unidades é as instituições privadas.

## 2.5 Governo Dilma: a pátria educadora

No governo de Dilma Rouseff (2011-2015), com relação à educação superior, são mantidos os processos já em curso e permanece a política de acesso ao ensino superior por meio dos mecanismos já apontados. Em 25 de outubro de 2010, no período da campanha eleitoral, a candidata apresenta documento com 13 diretrizes para o governo e dentre elas destaca-se a proposta que envolve a educação superior.

**7. Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento:** promete combinar políticas de ensino e capacitação. Prevê "potencializar" o ProUni e afirma que todas as cidades com mais de 50 mil habitantes terão, pelo menos, uma escola técnica. Promete construir 6 mil creches e pré-escolas e 10 mil quadras esportivas cobertas. Prevê "ampla mobilização" para erradicar o analfabetismo.

Em 2013, é instituída a Lei n. 12.881 que dispõe sobre a definição, qualificação, as prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices). Essa proposta pouco se distancia das questões

apresentadas até aquele momento e mais uma vez se fortalece a parceria público-privada.

Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as constituídas pelo poder público;

II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;

III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão.

A partir do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), editado pela Lei n. 12.513/2011, o governo investe em escolas técnicas, assim, são criadas 422 escolas técnicas pelo País, como estratégia para melhorar a qualidade do ensino médio e possibilitar o acesso ao ensino superior. Contudo, essa questão deve ser analisada para verificar se de fato não existe a intencionalidade de aumentar os números absolutos dos dados da educação superior, uma vez que as informações das escolas técnicas integram o documento do Inep.

A política da educação superior do governo Dilma apoia-se em alguns parâmetros que estão sendo incorporados nas IES do País como: competitividade, empreendedorismo, inovação, mobilidade internacional, destacando a universidade no desenvolvimento econômico e social, internacionalização do ensino superior, e criando terreno cada vez mais fértil para a lógica de disputa mercadológica, inclusive com o crescente interesse de capital financeiro internacional e em muitos aspectos apontando a educação como um único mecanismo para superação das desigualdades sociais geradas pelo modo de produção capitalista.

Novamente, o governo utiliza fortemente o discurso de democratizar<sup>8</sup> o acesso, como argumento para justificar as mudanças na educação superior. Essa ideia de democratização oculta a luta de classes, remetendo à igualdade como se

---

<sup>8</sup> A expressão “democratização de acesso”, tão em voga, deve ser utilizada com cuidado, pois remete à igualdade e liberdade, contudo estamos abordando processos que são desiguais entre os homens, contraditórios e permeados por um processo de luta de classes e resistências. E remete às questões: Que democratização é possível no modo de produção capitalista? Democratização para quem?

todos tivessem as mesmas condições objetivas de acessar o sistema educacional. As ações conduzidas pelo governo na dilapidação das IES públicas trazem à tona a retração da educação enquanto política pública, colocando-a no patamar de serviços educacionais, possibilitando a proliferação de IES privadas e as parcerias público-privadas.

É possível visualizar uma imposição dos órgãos internacionais na condução da educação superior nos países periféricos, onde essa educação não precisa ser de qualidade, mas atender à necessidade do mercado. Essas ações promovem a expansão das vagas, de forma indiscriminada e sem preocupação com a qualidade, na verdade o que ocorre é a massificação<sup>9</sup> do ensino, pois o mercado se torna o grande controlador da necessidade de formação, da oferta de cursos, da regulação salarial e das condições de trabalho.

Em 2015, presenciamos uma das maiores afrontas do projeto neoliberal ao ensino superior; é claro que a nova fase de firmação desse projeto não está vinculada apenas à educação, mas está em todos os âmbitos da vida do trabalhador; o capital ataca com força as regulamentações do trabalho que se reestrutura a duras penas da classe que vive do trabalho, protegendo veementemente o grande capital, o interesse das grandes empresas e os interesses internacionais. Vive-se um momento histórico, que se inicia na década de 1990, culminando na desregulamentação dos direitos adquiridos por meio de projetos de lei direcionados exclusivamente ao trabalhador. Conforme Silva (2015, p. 20),

As mudanças ocorridas a partir do século XXI demonstram o caráter contraditório da reorganização do capital na geração de mudanças estruturais e profundas no sistema produtivo, com a finalidade de reconduzir o modelo de acumulação do capital e seu processo de sociabilização.

O capital reorganiza-se mediante a superexploração do trabalho em um momento de intensas lutas que coloca a classe trabalhadora em movimento; grandes greves acontecem em todo território nacional e também no contexto internacional. O governo brasileiro inicia o ajuste fiscal de forma feroz e veloz, iniciando um processo de desregulamentação da vida, um ataque cruel ao trabalho, e os interesses dos leões do capital são a única forma preservada pelo governo; não

---

<sup>9</sup> A massificação do ensino promovida no País é debatida no decorrer deste texto, neste momento, queremos diferenciar os termos. O que o governo utiliza como democratização de acesso é um processo crescente de massificação do ensino.

existem acordos com as frentes grevistas. A classe trabalhadora coloca-se contra o ajuste fiscal do governo, e no dia 18 de setembro de 2015, em um ato histórico, acontece a Marcha Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras que, conforme o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes- SN, 2015)<sup>10</sup>, em matéria publicada no *site*, é “organizada por 40 entidades representativas dos movimentos sindical, social e popular”, marcham contra o ajuste fiscal, em contraposição ao governo e à oposição de direita. O objetivo em pauta é concretizar um campo classista.

Conforme dados divulgados, reuniu cerca de 15 mil trabalhadores(as) de diversas áreas e frentes de luta. Esse movimento não foi veiculado pela mídia aberta e pouco ou quase nada sobre o assunto foi divulgado, assim, a classe trabalhadora é oprimida em dar voz às suas necessidades e questões. No período atual, o capital não vivencia mais um período de expansão e crises, portanto, como define Mézáros (2011, p.11), vive-se a crise estrutural do capital.

[...] o sistema de capital, por não ter limites para sua expansão, acaba por converter-se numa processualidade incontrolável e profundamente destrutiva. Conformados pelo que se denomina, na linhagem de Marx, como mediações de segunda ordem - quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-sociais vitais -, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente.

Atualmente, assiste-se a uma avalanche de notícias ligadas a termos como: crise, ajuste fiscal, terceirização, riscos, corrupção, estagnação, greves, entre outras manchetes veiculadas diariamente nos meios de comunicação. Sem dúvida, emergem diferentes análises do contexto atual; se, por um lado, tem-se as concepções neoconservadoras, por outro, um posicionamento mais crítico também é manifestado.

O ajuste fiscal<sup>11</sup> vigente na sociedade hoje atinge setores específicos e na contramão favorece outros. Consolidam-se claramente com o enxugamento massivo de políticas públicas e o aumento intenso de juros; dessa forma, as medidas adotadas recaem fortemente sobre a classe trabalhadora, e ainda provoca

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7757>>

<sup>11</sup> Ajuste fiscal refere-se ao conjunto de ações que buscam equilibrar o orçamento público, mas vai muito além disso, ao envolver medidas que buscam consolidar um modelo social.

verdadeiro colapso na educação pública. A “Pátria Educadora”<sup>12</sup> apresenta-se, assim, como verdadeira farsa, devido às ações do ajuste fiscal que implicaram cortes significativos na educação, e ainda considerando que a educação superior no País está basicamente nas mãos de empresas privadas.

Como medida do ajuste fiscal, a educação sofre corte de R\$ 9 bilhões, principalmente nos recursos de programas educacionais e pesquisas, enquanto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem redução de R\$ 785 milhões. No dia 28 de maio de 2015, as universidades federais dão início a uma greve, que busca conter as medidas de austeridade impostas pelo governo. As medidas são colocadas de forma autoritária sobre a classe trabalhadora e sem nenhuma possibilidade de diálogo, desvelando ainda que não existe interesse em atender às suas reivindicações e necessidades, e o Estado brasileiro revela para quem governa.

O processo de retração do Estado atinge diretamente os direitos sociais conquistados com a Constituição de 1988, e a tentativa é de empreender “nova” formulação de política, que não é assim tão nova, pois essas investidas demarcam longa data, iniciadas mais fortemente no Brasil na década de 1990, desde quando a ideia de um Estado Mínimo vem se consolidando paulatinamente no cenário nacional. Conforme Frigotto (1996), para o neoliberalismo, o setor público – Estado, é o causador da crise, devido aos privilégios e ineficiências. Já o mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Com isso, versa a ideia de um Estado Mínimo e abre-se amplamente espaço para o questionamento das conquistas sociais. O Estado deve somente existir, nessa proposta, para a reprodução do capital. As necessidades da sociedade passam a ser reguladas pelo próprio mercado, sem a interferência do Estado.

---

<sup>12</sup> Expressão utilizada no discurso de posse da Presidente Dilma Rousseff, no dia 1º de janeiro de 2015, referindo que: “só a educação liberta um povo e abre as portas de um futuro próspero” (Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1649821-dilma-anuncia-o-novo-lema-do-governo-brasil-patria-educadora>>).

## 2.6 A Juventude e a Educação: o mundo do trabalho e a “certificação vazia”<sup>13</sup>

O Brasil possui alto índice de população jovem. Conforme o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013), é considerado jovem quem está na faixa etária de 15 a 29 anos de idade. O último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, informa que a população nessa faixa etária era de 51,3 milhões de jovens, dos quais 85% vivem nas cidades, enquanto 15% vivem no campo. Os dados informam ainda que 53% dos jovens trabalham; 36% estudam; e cerca de 23% da população jovem trabalha e estuda.

Com relação à escolaridade, o censo revela que apenas 16% dos jovens tiveram acesso à educação superior, enquanto que 46% concluíram o ensino médio e cerca de 36% finalizaram apenas o ensino fundamental. Apesar do acesso à educação superior ainda representar baixo percentual, ao ser comparada com a escolaridade de gerações anteriores, o IBGE revela que o número de pessoas que cursam a educação superior aumentou.

A Secretaria Nacional da Juventude<sup>14</sup> na pesquisa realizada no ano de 2013 sobre a população jovem brasileira e revelou alguns dados interessantes, entre eles: 80% dos jovens utilizam computadores e Internet e 89% possuem celulares, isso revela a velocidade com que esses jovens absorvem as novas tecnologias. A pesquisa buscou identificar ainda quais os problemas que mais preocupam a juventude e 43% dos entrevistados informam que é a violência; o segundo assunto é relativo ao emprego ou à profissão, com 34%; a preocupação com questões de saúde atinge 26%; e com a educação 23%. A pesquisa revela que 40% dos jovens consideram a desigualdade social e a pobreza os assuntos mais importantes para serem discutidos pela sociedade, seguido pelas questões de drogas e violência, com 38%; a política é preocupação de 33%; cidadania e direitos humanos de 32%; e

---

<sup>13</sup> Expressão utilizada pela autora Acacia Zeneida Kuenzer, no texto: *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho*.

<sup>14</sup> A Secretaria Nacional da Juventude é vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República e tem a tarefa de coordenar, integrar e articular as políticas de juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para o segmento juvenil (Disponível em: <<http://secretariageral.gov.br/iniciativas/juventude/secretaria-nacional-de-juventude>>).

educação e futuro profissional de 25%. E 63% dos jovens avaliam que o mais positivo no País, nos últimos anos, é a possibilidade de estudar.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) no documento *OIT- Notícias (2007-2014)*<sup>15</sup> refere que a taxa de participação da juventude do Brasil no mercado de trabalho é alta e que tende a conciliar trabalho e educação; refere ainda que a entrada de jovens no mercado de trabalho é marcada pelas desigualdades sociais, pois os jovens com melhores condições financeiras demoram mais tempo para chegar ao mercado de trabalho e normalmente conseguem as melhores vagas disponíveis.

Os jovens de baixa renda são os mais afetados pelo desemprego e piores condições de trabalho, muitas vezes sem completar o ensino fundamental. Os jovens com renda mais alta, por outro lado, tendem a ser menos afetados pelo desemprego e encontram melhores empregos (OIT, 2015, p. 235).

Em 2015, no estudo intitulado *Tendências Mundiais do Emprego de Jovens 2015*, a OIT aponta que o índice de desemprego dos jovens no Brasil ficará acima da média mundial, de 13,1%, podendo atingir 15,5%. O estudo informa que, devido à crise econômica no País, os dados podem se tornar mais alarmantes no ano de 2016.

Com isso, verifica-se que a precarização do mundo do trabalho atinge todas as faixas etárias dos trabalhadores brasileiros, mas principalmente a população pobre, visto que as diferenças entre as classes sociais definem aqueles que de fato conquistam melhores postos de trabalho na sociedade e, apesar de haver avanço do acesso, a educação superior brasileira ainda não atinge a todos os jovens de forma igual, pois os dados apresentados informam que cerca de 82% não conseguem de fato chegar à educação superior, e que um índice relativamente alto (36%) possui baixa escolaridade.

Nota-se que no processo educacional brasileiro existe verdadeira segregação social, que de fato define a classe social a acessar melhores condições de estudo e, conseqüentemente, de trabalho, e que os jovens ainda não fazem uma relação direta entre a educação e o trabalho. Se, por um lado, a educação segrega esses

---

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms\\_360793.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_360793.pdf)>.

jovens, suas condições de trabalho também são segregadoras. Não é possível separar a educação do trabalho, pois essa separação implica um verdadeiro abismo entre as classes sociais. E, por outro lado, não é possível pensar no trabalho sem considerar sua estreita relação com o capital. Nesse aspecto, a chamada acumulação flexível do capital acirra a divisão daqueles que possuem os meios de produção e aqueles que possuem a força de trabalho, conforme Kuenzer (2002, p.90), ocorre uma cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental:

[...] a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo.

Apesar de nos últimos anos verificar-se aumento considerável de vagas disponíveis na educação superior, esta se direciona para atender às necessidades do capital, e garantir maior lucro para as grandes empresas educacionais, a política educacional ocorre de forma desigual e fragmentada; as ações desenvolvidas promovem verdadeira diferenciação no sistema educacional, gerando uma educação pobre e esvaziada de conteúdo, de pobres para pobres. A educação busca adequar esse novo profissional às exigências do mercado, um profissional polivalente, flexível, adaptável a mudança, disciplinado, com facilidade para operar as novas tecnologias e ainda um profissional capaz de apaziguar conflitos do cotidiano. Significa que se prefere um profissional que não seja questionador perante as contradições sociais expressadas nas mais diversas formas no cotidiano profissional.

As novas formas da reestruturação produtiva, em tempos de mundialização do capital, geram relações de trabalho cada vez mais fragmentadas e precarizadas e esses fatores, na verdade, possibilitam a acumulação do capital, conforme aponta Kuenzer (2002, p.92): “[...] mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado”. Para o Estado neoliberal, o trabalho precarizado é condição fundamental para a acumulação do próprio capital. Nesse aspecto, destaca-se a relação capital e trabalho, que se complementam; um depende do outro; o capital se organiza e se perpetua numa estreita relação com o

trabalho, mas uma relação de exploração e de alienação<sup>16</sup>, ao retirar do trabalho a sua capacidade emancipatória e de realização social.

Esse processo de trabalho precarizado, que é uma espécie de marca da acumulação flexível do capital, Kuenzer (2002) define como “exclusão includente”, ou seja, atendendo aos interesses do capital, o mercado vai aos poucos eliminando o chamado trabalho formal, por meio da retração de direitos conquistados, e abre caminho para o trabalho precário. A autora aponta ainda que essa “exclusão includente” atende ainda a outra lógica, que é equivalente e em direção contrária, como na educação, é dialeticamente relacionada com a “inclusão excludente”, ou seja, as ações e os programas propostos nos mais diversos níveis da educação não são capazes de fornecer qualidade na “formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2002, p.92).

Essa educação superior precária disponibilizada para os jovens apenas alimenta o sonho de conquistar melhores condições de trabalho, que na prática não serão possíveis, pois uma educação que não possibilita à juventude entender a essência de produção do capital, não formará indivíduos capazes de entender e nem de romper com essa lógica, apenas indivíduos disciplinados que seguem a cartilha da lógica neoliberal de produção; o pior é que essa “certificação vazia” ainda atribuirá o insucesso do trabalho ao próprio sujeito, à responsabilidade individual de cada um, assim, torna-se o único responsável por seu sucesso ou fracasso.

Quando pensamos na juventude, uma das principais ideias que perpassam é sua capacidade de sonhar, realizar e conquistar; agora, se considerados dentro da lógica de produção em que todos estão submetidos, os jovens desde cedo aprendem a ser altamente competitivos e, desde cedo, a sociedade incentiva esses

---

<sup>16</sup> Entende-se alienação a partir do momento em que o homem é separado de sua produção. O trabalho é alienado, pois os homens não possuem as condições próprias para realizá-lo, e dependem de outros que possuem as condições necessárias para tal, assim, aqueles que não possuem as condições necessárias perante o capital vendem sua força de trabalho, mas, muito mais do que isso, vendem seus sonhos, desejos, suas vontades e seu espírito – sua condição de ser para o capital. Marx retrata a alienação: 1) em relação ao produto de trabalho; 2) no processo de produção; 3) em relação à existência do indivíduo enquanto gênero humano; e 4) em relação aos outros indivíduos. O modo de produção capitalista transforma tudo em coisa, tem a capacidade de transformar até as relações humanas em coisas e nesse processo de coisificação se torna estranho ao homem; aquilo que é sua própria produção, se torna estranho a ele. Assim, conforme Marx (2012, p. 96): “O desaposamento do operário no seu produto tem o significado não só de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior, mas também de que ele existe fora dele, independente e estranho a ele, de que a vida, que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo estranho e hostil”.

jovens para que sejam os melhores em tudo o que fazem, e os valores do individualismo são repassados desde a mais tenra idade. Nesse aspecto, destaca-se a ideologia como importante mecanismo utilizado na perspectiva de manter a ordem social. Na obra de Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, verifica-se que a classe que tem o poder material dominante de determinada época histórica, é também a que domina ideológica e politicamente. Dessa forma, a classe que dispõe do poder material dominará também os meios de produção intelectual.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. (MARX; ENGELS, 2009, p.67 )

A ideologia manifesta-se nas mais diversas instituições e ações humanas e sociais; nesse aspecto, destaca-se o Estado com um papel fundamental de aparelho ideológico na sociedade de classes; como o modo de produção capitalista utiliza esse Estado como uma espécie de regulador da ordem social. Para Marx (2008, p.12) “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo.”, e nesse aspecto sinalizamos que as ações do Estado são movidas por claro interesse de classes. Isso implica que as ações e políticas definidas pelo Estado defendem um determinado projeto de classe social, assim, o Estado é uma espécie de mediador, principalmente na lógica do projeto neoliberal, onde deve preocupar-se com o social e, assim, a sociedade passa a não ter clareza daquilo que a reprime.

Dessa forma, a política educacional conduzida pelo Estado acaba atendendo aos interesses determinados pelo capital, e em que as ações conduzidas ocultam os conflitos sociais, prezando por uma espécie de ordem nesse estado de coisas.

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores [...] Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal da brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores (MESZAROS, 2005, p. 43).

Os valores do modo de produção capitalista constam em todos os espaços da sociabilidade, permeando as várias relações humanas, e não apenas no modelo educacional esses valores são incorporados de forma individual, o que acaba legitimando a ordem do capital. Contudo, o humano- genérico tanto pode ir em direção a perversão que legitima a banalização e a barbárie, como também pode ir em busca da emancipação e da liberdade, possibilitando a superação dos mecanismos de exploração.

### **3 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS PROGRAMAS E AÇÕES QUE CONCRETIZAM A CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence. (BRECHT)

Este capítulo apresenta os principais programas e as ações do governo direcionadas à ampliação de vagas na educação superior e como o EaD se insere nesse processo de expansão, visto não ser possível analisar essa modalidade de ensino sem considerar a forma como a expansão da educação superior foi e é conduzida.

De forma sucinta, aborda-se o ProUni, programa criado pelo governo federal pela Lei n. 11.096/2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudos parciais e integrais, em cursos de nível superior em IES privadas. O Reuni, programa formalizado pelo Decreto n. 6.096/2007, que tem como objetivo a ampliação do acesso à educação superior, também é analisado.

A Lei n. 10.260, de 2001, que institui o Financiamento aos estudantes do Ensino Superior (Fies), favorece amplamente as IES privadas no País e o EaD torna-se mecanismo utilizado indiscriminadamente pelas instituições educacionais privadas. Assim, busca-se abordar aspectos da inclusão do acesso e a democratização da educação superior viabilizada por esses programas e essas ações conduzidas.

#### **3.1 Programa Universidade para Todos (ProUni): o favorecimento da educação privada**

O ProUni é regulamentado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e tem como público-alvo principalmente os estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos. Nesse aspecto, objetiva atender ao compromisso do governo em aumentar a inserção de jovens nessa faixa etária, visto ser reduzido o número desses jovens

que acessavam a educação superior, e está de acordo com a PNE. A renda *per capita* da família que pode acessar o programa é de até três salários-mínimos, para estudantes oriundos de escolas públicas ou particulares na condição de bolsista integral; com isso, pretende-se atender a população de baixa renda no acesso à educação superior. As bolsas ofertadas são parciais ou integrais, e o estudante deve ter feito o Enem e obtido uma pontuação mínima para acessar as vagas disponibilizadas pelo próprio sistema.

O programa é uma das propostas do governo para ampliar o acesso às vagas na educação superior, seguindo a contrarreforma da educação e seu intenso processo de mercantilização. Esse processo favorece as IES privadas com a isenção de impostos e ainda facilita o acesso aos recursos públicos, e é um dos mecanismos utilizados na promoção das parcerias público-privadas. Conforme Oliveira (2005, p. 334, grifo do autor),

A transferência de recursos públicos para as IES privadas promoverá, via ProUni, uma diluição da fronteira entre o público e o privado, pois transformará essas IES em instituições de “interesse público com finalidade social. Tal justificativa consubstancia ainda mais a chamada esfera pública não estatal.

Com o discurso da democratização do acesso, o ProUni é implantado em diversas IES privadas pelo País, conforme dados oficiais do governo (SISProUni). No primeiro ano do programa (2005), foram concedidas 112.275 bolsas, em ambas as modalidades (parcial e integral), e a localidade do Brasil que mais concedeu as bolsas foi o estado de São Paulo, com 35.652 beneficiados; no ano de 2015 foram concedidas 329.117 bolsas e, dessas, 96.229 no estado de São Paulo. Somando o número de bolsas distribuídas no período de 10 anos, o ProUni atendeu a 2.556.155 estudantes.

A questão que se coloca, com relação ao ProUni, é para quem de fato é favorável. No discurso governista, aparece como democratização de acesso à educação superior, contudo, nas entrelinhas de todo o processo, de fato promoveu o benefício das grandes empresas educacionais, pois o governo acabou implantando um programa que teve como direção preencher as vagas ociosas das IES privadas que traziam prejuízos financeiros ao grande empresariado da educação.

Nesse sentido, verifica-se não apenas um processo de desmonte do setor público, utilizando-se do discurso de sua ineficiência e incapacidade, e esse processo vai além dos setores produtivos, pois interfere de forma alarmante na área social, visto que o Estado, apoiado nas políticas neoliberais, se torna uma espécie de grande gerenciador e não o responsável direto. Oliveira (2005) aponta que o Estado se torna uma espécie de gestor da pobreza, por meio de políticas instituídas por uma lógica perversa, visto que o êxito das políticas promovidas pelo governo é apenas aparente, pois garante apoio social, limitando a possibilidade de oposição. O fato é que essas ações voltadas para a educação fragmentada, deficitária e aligeirada acabam promovendo-a para os interesses do mercado e, assim, a essência, enquanto formadora de sujeitos críticos e comprometidos com o conhecimento, vai se perdendo.

O ProUni se fortalece enquanto programa que garante o acesso à educação superior para as famílias de baixa renda, investindo de forma significativa nessa proposta, contudo, uma questão se coloca: Porque não utilizou o mesmo esforço político e investimentos no fortalecimento e ampliação das IES públicas? Conforme aponta Leher (2005), esse arranjo feito pelo governo faz com que as IES particulares deixem de repassar ao fundo público 25% das suas receitas totais, e o setor movimenta R\$ 15 bilhões por ano. Com esses recursos, poderia ter criado mais do que o dobro de vagas em IES públicas.

De fato, o ProUni é um “benefício” que atende a muitos estudantes no acesso à educação superior, contudo, muitos outros atores se beneficiam imensamente nesse processo. A relação de vagas destinadas pelo programa não atende da mesma forma a todas as possibilidades de formação profissional, que estão em sua maioria alocadas em cursos da área de humanas e cursos tecnológicos de curta duração, e isso é um limitador para os estudantes de baixa renda que buscam carreiras mais disputadas, como medicina, e, nesse aspecto, o programa cria um abismo na educação, definindo a classe social que poderá ascender em carreiras mais disputadas, ou de maior prestígio social.

A opção pelo setor privado leva ao encolhimento do setor público. Em 2002, apenas 27% das matrículas eram públicas; em 2010, 25%. Difunde-se um padrão de educação minimalista e desvinculado das necessidades do país: apenas 0,002% das bolsas do ProUni foram para Geologia e 0,6% em Medicina, por exemplo; o grosso se destina a cursos de “humanidades”, tecnológicos de curta duração (sem relação com as áreas tecnológicas duras) e ciências sociais aplicadas, cursos *fast delivery* diploma (LEHER, 2013, p.2)

O que se determinou foi um projeto de governo que atendesse os interesses específicos, do grande capital, apoiado por diversos relatórios e documentos de organismos internacionais como o BM. Esse programa é um dos muitos criados na educação superior que possibilitou e possibilita o deslocamento da educação superior de direitos sociais para mercadoria. Essa ação do governo de mascarar o seu real interesse, criando para a sociedade a impressão de que a educação, nos ditames do capital, possibilita a ascensão social, é realmente impetuosa e desumana.

Permitir, em nome da democracia, que a juventude brasileira permaneça prisioneira dessa educação mercantilizada é algo brutal. Urge mudar a direção da política educacional. E o eixo tem de ser público e universal. Uma universidade aberta a todos os que possuem um rosto humano. A história se move! (LEHER, 2013, p.3)

### **3.2 Reuni: sucateamento e desmantelamento da educação superior pública**

O Reuni é regulamentado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e uma das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de agosto de 2007, com relação à expansão de vagas nas IES públicas. Corroborava ainda com o Plano Nacional da Educação (PNE), de 2001 a 2010, que prevê a ampliação do acesso aos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década, aumentando em pelo menos 30% esse índice.

As propostas oriundas do programa propõem uma série de alterações no funcionamento das IES federais, como modificações físicas, administrativas, planejamento, recursos humanos, currículos dos cursos, entre outras, no documento PDE-2007, o governo realiza sérias críticas ao modelo universitário das federais, como: “O sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto

acadêmicos como institucionais, e precisa passar por profundas transformações”. (BRASIL, 2007, p. 7).

Nessa perspectiva, induz que os modelos adotados pelas federais são ultrapassados e não atendem às necessidades reais da população. Crítica ainda esse modelo como sendo pouco flexível e que desagrega os saberes, apontado que essas questões colocam o País em risco.

[...] a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da compartimentação do saber, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado (BRASIL, 2007, p. 8).

Constata-se, pelo documento, que o governo não dá nenhuma ênfase às pesquisas, pois são deixadas de lado e substituídas apenas por uma perspectiva de ensino que visa atender às necessidades do mercado, corroborando com o perfil profissional do MEC de um profissional flexível para os interesses do mercado, defendendo que isso possibilitaria a absorção desses futuros profissionais no mundo do trabalho.

De acordo com a Andes-SN (2007), o governo atribui à universidade um papel que não corresponde às suas prerrogativas, como: formação aligeirada, intensificação de cursos de curta duração, e o comprometimento na realização de pesquisas, e denuncia que o governo busca destinar as instituições federais apenas para o ensino.

[...] à inegável necessidade de democratizar o acesso e promover a inclusão das camadas desfavorecidas da população, mas promove um ensino “pobre para os pobres”, cuja ênfase recai na formação do cidadão trabalhador para a sociedade do desemprego, instituída pelo capital. Essa sociedade se caracteriza pela aceitação do discurso que o emprego como um direito social não existe mais, é uma coisa do passado e que cada um deve ser responsável por garantir sua própria sobrevivência, tornando-se um empreendedor de si mesmo, ou seja, retirando a responsabilidade do Estado, da sociedade e das empresas. A idéia do trabalhador empreendedor assenta-se nos princípios do liberalismo econômico, do vínculo direto da educação com o mercado, numa perspectiva utilitária, pragmática e imediatista. As universidades, nesse sentido, devem formar indivíduos polivalentes, flexíveis e adaptáveis. (ANDES-SN, 2007, p. 17).

Conseqüentemente, o governo conduz a educação ligada intimamente ao mercado, correspondendo às ações da contrarreforma da educação em atender às necessidades dos organismos internacionais, e a educação deixa de ser um direito

social, pois atribui essa responsabilidade de forma individual, ligada às capacidades de cada um, “[...] de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação”. (PDE, 2007, p.6 ).

Dentre as metas do Reuni, destacam-se a taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e a relação de 18 alunos de graduação por professor, em cursos presenciais. Contudo, os movimentos docentes e discentes já alertavam para a incompatibilidade da proposta do governo, uma vez que as instituições se encontravam com sérias deficiências físicas e estruturais “[...] o que significa que o número de alunos em salas de aula dobrará, no mínimo, sem que haja ampliação da estrutura física e de recursos humanos, ratificando a lógica da expansão com precarização” (ANDES-SN, 2007, p.30).

Os movimentos ligados a educação pública alertavam ainda que o corpo docente se dedica às atividades da pós-graduação, pesquisas, tarefas administrativas e extensão e as ações de simplesmente ampliar o número de alunos remeteriam em sérios prejuízos às outras atividades desenvolvidas. Alertaram ainda que a preocupação que se coloca para o governo é referente exclusivamente ao aumento dos dados de acesso à educação superior, atendendo às determinações de organismos internacionais; contudo, essas ações culminaram em acentuar ainda mais as condições precarizadas das instituições federais, e a proposta do governo não preza por uma educação pública de qualidade.

Impor meta tão desproporcionalmente alta demonstra uma nítida intenção de forçar uma aprovação em massa, nos moldes da aprovação automática experimentada no ensino fundamental. Note-se que, em conjunto com a meta que amplia o ingresso, a meta enfocada aqui iria resultar num aumento de quase 200% nas matrículas. Com quase nenhum financiamento adicional, num passe de mágica malévola, seriam triplicados os estudantes das universidades federais e melhorados, em muito, os dados a serem fornecidos às estatísticas internacionais (ANDES-SN, 2007, p. 20).

A taxa média de conclusão de 90% é meta que representa uma maneira de forçar a aprovação em massa e automática, assim como ocorre no ensino fundamental, pois essas questões se articulam com o aumento de alunos sem os recursos humanos necessários para atender a essa demanda de forma satisfatória. Somado a isso, a divisão de alunos por ciclos enfraquece a formação e na prática possibilita um ensino aligeirado, trazendo sérios prejuízos para esse profissional no desenvolvimento de suas futuras funções (ANDES, 2007).

Dados emitidos pelo Inep permitem constatar que no ano de 2005 havia 97 universidades federais e a oferta de 2.156 cursos presenciais; no ano de 2014, passaram para 107 universidades federais e a oferta de 8.698 cursos presenciais. Verifica-se que, com relação ao número de universidades públicas, o aumento foi de 9,35%, enquanto que para os cursos presenciais foi de 75,21%. Um dos fatores que possibilitou essa ampliação foi a criação de novos campi pelo Reuni. No ano de 2013, a Andes-SN lança um dossiê com o objetivo de denunciar a precarização do trabalho docente a partir da expansão iniciada pelo Reuni e foram realizadas várias denúncias sobre a improvisação dos campi.

Com duas unidades (os institutos de Humanidades e Saúde e de Ciência e Tecnologia) e seis cursos (Enfermagem, Psicologia, Serviço Social, Produção Cultural, Engenharia da Produção e Ciências da Computação), o campus de Rio das Ostras virou um improvisado só. Como ocupa um espaço construído para abrigar uma escola de ensino médio, a “solução” foi o aluguel de contêineres, usados como salas de aulas, salas de professores e almoxarifado (ANDES-SN, 2013, p.10).

O documento relata ainda a quantidade de obras paralisadas e inacabadas, situação que se repetiu em vários campi, pelo País, conforme as situações citadas a seguir.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) é um retrato da falta de planejamento da expansão do ensino público superior. Das 53 obras paradas em 20 universidades, a UFRPE tem nove. A instituição tem cinco unidades acadêmicas no interior e, na sede, em Recife, funcionam 17 departamentos. Algumas obras estão paradas porque as empresas contratadas faliram antes de terminar a construção dos prédios. Outras, porque não tiveram condições de honrar os contratos (ANDES-SN, 2013, p.11).

Ou, ainda:

Na Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast), no sertão, uma residência estudantil, dois prédios para laboratórios e outros dois para salas de professores começaram a ser feitos, mas não foram concluídos. Em Garanhuns, no Agreste, um reservatório de água, um prédio para salas de aula, um para administração e outro para necropsia de animais estão inacabados. Os estudantes fizeram vários protestos. A gestão da UFRPE diz que os problemas com as obras começaram em 2009 (ANDES-SN, 2013, p.11).

Desde o primeiro documento emitido pelo Andes-SN, em 2007, em que apontava as reais dificuldades para que o programa proposto se concretizasse, após

cinco anos do funcionamento da proposta, deflagraram-se as precárias condições da rede federal de educação superior e a inviabilidade da expansão conduzida pelo Reuni.

De acordo com Lima (2010), o programa tem possibilitado crescente intensificação do trabalho docente, confirmando a figura do “professor de ensino”, profissional que acumula uma série de atividades na graduação, prejudicando as pesquisas e/ou extensão. Constata-se que está em curso a tentativa de retirar a função social da universidade e torná-la prestadora de serviços; mais um dos mecanismos que o governo tem utilizado no processo de expansão da educação superior e de seu deslocamento enquanto direito social para os interesses mercadológicos.

### **3.3 Fies: o beneficiamento da educação privada**

O Fies foi criado pela Lei n. 10.260, de 12 de junho de 2001, possibilitando aos estudantes do ensino superior financiar até 70% das suas mensalidades, e veio em substituição ao Crédito Educativo (Ceduc), que foi estabelecido ainda no governo militar, em 1975.

Davies (2002) realiza uma análise sobre os interesses por trás do Fies, relacionando a concessão de filantropia às entidades educacionais, ao determinar que 20% da sua receita bruta deveria ser convertida em bolsas de estudo para os estudantes carentes, para que a instituição tivesse isenções fiscais. Contudo, o governo identifica que esse regulamento não era seguido pelas instituições privadas, e altera os dispositivos da Lei n. 8.212/1991 e da Lei n. 9.317/1996, que previam a isenção das contribuições previdenciárias patronais na proporção que a instituição oferecia de vagas para bolsas de estudo.

O Decreto Federal n. 3.039/1999 estabelece dois tipos de isenções previdenciárias às IES filantrópicas, a chamada de total, destinada para aquelas que ofertavam vagas gratuitas para os estudantes com renda familiar de até R\$ 260,00, e a proporcional, que, mesmo não sendo gratuita, oferecessem vagas gratuitas para os estudantes com renda familiar de até R\$ 300,00 (DAVIES, 2002).

Essa medida adotada pelo governo gerou reações nas IES filantrópicas, que alegaram que sofreriam “desequilíbrio fiscal”, visto que, para manter suas taxas de lucros, aumentariam as mensalidades dos cursos e essa medida traria prejuízo diretamente aos estudantes. Mediante tais questões, ocorreram diversas mobilizações para barrar a medida adotada pelo governo, e foi instituída a Medida Provisória n. 1.827, de 27 de maio de 1999, que mais tarde se transformou na Lei n. 10.260, de 12 de junho de 2001, que institui o Fies. Essa medida entra em vigor exatamente no momento em que as IES deveriam cumprir as medidas da Lei n. 9.732/1998 (DAVIES, 2002).

A Portaria Normativa n. 3, de 13 de fevereiro de 2009<sup>17</sup>, determina que os alunos que têm o Prouni parcial podem solicitar o financiamento do restante do valor cobrado nas mensalidades. No ano de 2015, o governo lança duas novas portarias que preveem o aumento dos juros no Fies, passando de 3,4% para 6,5%.

Esse financiamento estudantil acaba gerando benefícios para as IES privadas e muitas acabam se mantendo por esse meio. Matéria publicada pelo *Estadão*<sup>18</sup>, em 15 de fevereiro de 2015, revela que 60% dos alunos matriculados nessas IES tem o financiamento; só nas faculdades do ABC paulista, dos 1.268 alunos matriculados, apenas quatro não aderiram ao FIES. Existe estreita relação entre o financiamento e o aumento de alunos nas IES privadas e a matéria aponta ainda que o grupo Kroton – Anhanguera, Unesa e Universidade Paulista (Unip), que são grandes empresas educacionais<sup>19</sup>, apresentam aumento da taxa de lucro em consequência dos alunos que aderiram ao financiamento.

### **3.4 Ensino a Distância: modalidade educacional em expansão**

O EaD no Brasil existe de longa data, pois os primeiros cursos são de 1939, como o Instituto Rádio-Monitor, seguido pelo Instituto Universal Brasileiro, de 1941. Pode-se citar ainda o Telecurso Segundo Grau e o Telecurso 2000. Destaca-se,

---

<sup>17</sup> Dispõe sobre procedimentos para adesão de instituições, inscrição de estudantes e concessão de financiamentos pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) a bolsistas parciais do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a bolsistas complementares, no primeiro semestre de 2009.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,faculdade-tem-99-dos-alunos-com-fies-imp-,1634716>>.

<sup>19</sup> No Capítulo 5, no item 5.1 trataremos dos maiores grupos educacionais.

ainda, a Secretaria de Educação a Distância (Seed), criada em 1996, mesmo ano em que são definidas as bases legais para a modalidade EaD, consolidadas pela Reforma Educacional Brasileira. A LDBN, oficializa o EaD como modalidade válida em todo o País, para todos os níveis de ensino: fundamental, médio, superior e pós-graduação. O artigo 80 da referida lei traz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. (BRASIL, 1996). No ano 2000, as primeiras universidades são credenciadas pelo MEC para fornecer cursos de ensino superior a distância e a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede).

O Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB), referente à participação das Instituições Públicas na oferta de cursos a distância. E ainda o Decreto n. 5.622/2005 regulamenta o art. 80 da LDBN. Dessa forma, o aparato legal permite, conclusivamente, a eminente criação de cursos nessa modalidade de ensino, porém, o debate acerca do EaD vai muito além da questão da legalidade dessa “saída” definida pelo governo na proposta da ampliação das vagas na educação superior.

A partir do governo Lula, o EaD ganha relevância e destaque, pois passa a ter lugar diferenciado na medida em que compõe a democratização do acesso para o ensino superior. Os dados oriundos do EaD representam novos processos da formação profissional, possibilitando ao País elevar os números da educação superior, e a influência dessa modalidade vai muito além dos números, pois permite ainda reconfigurar as estruturas institucionais, a função do corpo docente, o perfil do corpo discente, as ferramentas didáticas no processo de formação, entre outras questões, assim, “[...] é preciso reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, [...] não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça no curto e médio prazo”. (BRASIL, 2003, p.13).

O aumento do número de vagas é uma das principais, se não a principal, preocupações que se coloca nesse momento, visto que uma das metas primordiais do governo era a ampliação de vagas no ensino superior, e o EaD se apresenta como um recurso totalmente possível e necessário para ampliá-las em pouco tempo.

Muitas críticas e tentativas de reverter esse quadro foram presenciadas no momento do debate, porém, essas questões não foram amplamente avaliadas e

consideradas pelo governo federal, que realiza todo o processo de regulamentação dessa proposta por meio do arcabouço legal, e ainda rebate as críticas com declarações como essa:

Infelizmente, no Brasil, muitos ainda julgam a educação a distância um ensino de segunda categoria e prevalece um medo infundado de que a educação a distância possa ameaçar o ofício de professor, no desconhecimento de que em qualquer processo de educação a distância bem planejado exige número apreciável de professores - no planejamento, [na] elaboração de conteúdo, tutoria e avaliação. É urgente romper com essa cultura conservadora, que serve de suporte para um desinteresse político em promover investimentos públicos no apoio à disseminação do ensino a distância (BRASIL. GTI, 2003).

A Tabela 3 apresenta alguns dados comparativos com relação às vagas ofertadas na modalidade presencial e a distância, considerando o último ano de governo do FHC até o ano de 2014 (último relatório do Inep).

**Tabela 3** – Vagas oferecidas em cursos presenciais e a distância – 2002 a 2014

<b>Ano</b>	<b>Vagas Presenciais</b>	<b>Vagas EaD</b>
<b>2002</b>	1.773.087	24.384
<b>2004</b>	2.320.421	113.079
<b>2006</b>	2.629.598	813.550
<b>2008</b>	2.985.137	1.699.489
<b>2010</b>	3.120.192	1.634.118
<b>2012</b>	3.324.407	1.329.407
<b>2013</b>	3.429.715	1.638.427
<b>2014</b>	3.545.297	2.800.358

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Inep.

Verifica-se na Tabela 3 que as vagas oferecidas no ensino presencial correspondem a um aumento de quase 93%. Contudo, o número das vagas no EaD teve aumento aproximado de 4.500% e 2014 corresponde ao ano em que o EaD disponibilizou o maior número de vagas: 2.800.358. Atualmente, 44% das vagas do ensino superior ofertadas encontram-se na modalidade EaD.

O aumento do EAD na educação superior segue em ritmo acelerado, demonstrando que é considerado um “bom negócio” para o lucro do empresariado da educação superior.

A expansão apresenta contradições importantes, que devem ser consideradas, são elas: a primeira é com relação à qualidade do ensino superior; a

segunda é que passa a ser utilizada como mecanismo importante do poder público para o incremento dos índices de acesso à educação superior. Assim, o EaD é uma modalidade de ensino para a aceleração rápida da expansão do número de vagas disponíveis e por isso uma possibilidade de formação superior de baixo investimento. Essa modalidade passa a ser incorporada pelo discurso da “democratização do acesso”, criando a ilusão de que aumentar indiscriminadamente o número de vagas é garantir a educação superior.

A educação superior no Brasil segue as orientações do BM e a formação profissional é para atender às necessidades do mercado de trabalho. Nesse aspecto, quanto maior o número profissionais formados anualmente, maior será a concorrência no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ocasiona a queda dos salários para as diversas carreiras profissionais. Como não se criou no País a possibilidade de formação igual, o EaD aparece como alternativa para os milhares de jovens com menor poder aquisitivo, que encontram nessa modalidade de ensino a possibilidade de almejar uma carreira profissional.

Essa alternativa da educação superior no País tem sido defendida veementemente pelos organismos internacionais. Em 2012, a Unesco, no documento *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década 2011-2020*, discute a inovação do ensino superior brasileiro, apontando que o modelo de universidade pública atual não atende às necessidades de um novo mundo em formação; analisa a expansão do EaD como uma saída possível que deve ser ampliada; critica o fato das IES públicas, por meio da UAB, fornecer um número de vagas muito inferior às IES privadas nessa modalidade de ensino; reafirma a necessidade de uma nova formação para docentes ligada diretamente aos meios tecnológicos. O documento é finalizado com a seguinte colocação:

[...] consideramos que é preciso pensar os desafios da ES para os próximos dez anos, tendo em vista que a principal característica do mundo atual é a mudança constante e ininterrupta, acelerada pelas novas tecnologias, e cujos efeitos afetam todo o planeta e praticamente todas as áreas e condições da atividade e da vida do homem e da sociedade. Assim, é preciso pensar o futuro do ES, assumindo valores e princípios e articulando ações e estratégias que permitam cumprir sua missão num mundo em constante mudança (UNESCO, 2012, p. 162)

O interesse pela ampliação do EAD é crescente e novas estratégias devem ser utilizadas na proposta de ampliação, principalmente nas IES públicas, que o documento afirma ter crescimento insatisfatório nos últimos anos:

[...] a quantidade de estudantes que ingressam na modalidade EaD cresce mais de 40%, o que se deve, fundamentalmente, apesar da criação em 2006 da UAB, à atuação das IES privadas que, desde 2005, superaram a oferta de vagas a distância das IES públicas (UNESCO, 2012, p. 98).

Em 2013, o então ministro da Educação, Aloísio Mercadante, encaminha proposta para a criação de uma universidade federal de educação a distância, que incorpore as matrículas do Sistema UAB, com o objetivo de ampliar a capacidade do ensino superior e enfatiza que sem a educação a distância isso não será possível (LIMA; FARIA; TOSHI; DESIDERIO, 2015, p. 18). A proposta em questão está de acordo com a PNE-2001-2010, Lei n. 10.172/2001 e a PNE-2011-2020, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Ao longo desse último documento, o EaD passa a ser estratégia que será utilizada pelo governo nos mais diversos níveis de ensino:

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, *inclusive na modalidade de educação a distância*;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na *modalidade de educação a distância*, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do *sistema Universidade Aberta do Brasil*, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, *utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância* (LEI n. 13.005/2014. Itálicos nossos)

O relatório da Unesco (2012) analisa a movimentação financeira dessa modalidade de ensino, e verifica-se a educação sendo tratada como negócio viável para essa nova proposta de formação superior; também apresenta dados dos estados brasileiros que mais movimentaram recursos financeiros nessa modalidade

de ensino e o estado de São Paulo é o que mais tem utilizado e investido nessa modalidade.

Em 2009, o negócio de EaD movimentava R\$ 3,812 bilhões no Brasil (4,2% do montante total no Brasil), contando com cerca de 2,65 milhões de estudantes (5,3% do número total no Brasil), distribuídos nos seguintes principais Estados da União:

- SP – 653,3 mil estudantes (24,7%) = R\$ 940,1 milhões;
- RJ – 164,2 mil estudantes (6,2%) = R\$ 236,2 milhões;
- MG – 86,1 mil estudantes (3,2%) = R\$ 123,9 milhões (UNESCO, 2012, p. 98).

Está em curso uma nova proposta de educação superior, ligada a uma lógica de mercado e a uma opção “fácil” de formação profissional. Isso desvela os motivos de ataque por parte do governo às IES públicas, trazendo à tona seus reais interesses. A educação superior, hoje, no modelo conhecido, torna-se cada vez mais rara e os danos sociais dessas mudanças são inúmeros e preocupantes. A educação deixa de ser um bem social; é lançada aos mercados nacional e internacional; vivenciamos o deslocamento da educação superior que passa a não atender ao coletivo social, mas à individualidade e ao mercado. Aqui se expressa a fragmentação da vida imposta pelo modelo capitalista de produção.

Em matéria publicada no dia 25 de junho de 2015, no *site* “esquerda diário”<sup>20</sup>, com o título: *Kroton Lucra R\$ 455 milhões em Ano de Cortes da Educação*, é enfatizado que a rede Kroton<sup>21</sup> de ensino é o maior monopólio de educação do mundo. A matéria informa que nos últimos três meses do ano de 2014 a empresa teve lucro de 96,2%. O Fies e o Prouni, entre 2010 e 2014, repassaram mais de R\$ 30 bilhões em dinheiro público para as IES privadas. Cerca de 60% dos alunos matriculados na Kroton mantêm-se nos cursos por meio do FIES.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <[http://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id\\_article=1598](http://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=1598)>.

<sup>21</sup> Conforme o *site* Wikipédia, a Kroton Educacional é a maior empresa privada na educação no Brasil. Foi fundada em 1966, em Belo Horizonte/MG, a partir da rede Pitágoras. A Kroton atua em todos os níveis escolares (da pré-escola até a pós-graduação). A empresa tem 11 marcas educacionais divididas pelo Brasil. São 21 instituições com a marca Pitágoras, dez com a marca Universidade de Cuiabá (Unic), cinco com a marca ( do Norte do Paraná (Unopar), dez com a marca A União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime), Centro de Apoio Operacional do Meio Ambiente e Urbanismo (Ceama), Centro Universitário Candido Rondon (UniRondon), Faculdade de Sorriso (Fais), Faculdade de Mauá (Fama). O grupo tem ainda parceria com cinco escolas do Japão e uma escola parceira do Canadá. Em junho de 2014, fundiu-se com a Anhanguera Educacional, se tornando a maior empresa de ensino superior do mundo por capitalização de mercado. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Kroton\\_Educacional](https://pt.wikipedia.org/wiki/Kroton_Educacional)>.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed)<sup>22</sup> é uma sociedade científica, sem fins lucrativos, criada em 21 de junho de 1995, por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem em “educação” a distância, que tem como objetivos, conforme informações do site:

- estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas;
- incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância;
- apoiar a "indústria do conhecimento" do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos;
- promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância;
- fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância ([www.abed.org.br](http://www.abed.org.br)).

A referida associação divulga anualmente um censo sobre o EaD, que tem a participação de 309 IES do País. São características dessas IES: privadas, com ou sem fins lucrativos; empresas de grande porte; desenvolvem cursos totalmente a distância e semipresencial; oferecem cursos presenciais e a distância; fornecem o EaD de 5 a 8 anos; possuem polos presenciais; maior parte localiza-se nas Regiões Sudeste e Sul.

O relatório apresenta alguns dados: 56% dos alunos são do sexo feminino; a faixa etária de maior relevância é de 30 anos ou mais; a maioria dos alunos estuda e trabalha; 79,28% das vagas são das IES privadas; apesar dos cursos de pós-graduação ofertarem maior número de vagas no EaD, a graduação é que concentra número maior de alunos.

Na pós-graduação a média de alunos por curso chega a no máximo 206 (caso dos MBAs), nas graduações essa média vai até 1.860 alunos por curso, como nas instituições que ministram tanto bacharelado quanto licenciatura (ABED, 2013, p. 27).

O documento aponta ainda as principais dificuldades enfrentadas pelo EaD na perspectiva dos empresários (responsáveis). São elas: alto índice de evasão dos cursos oferecidos exclusivamente na modalidade a distância; desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer o EaD; e ainda a resistência dos educandos e educadores.

---

<sup>22</sup> Relatório disponível em: <[http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf)>.

Com relação à lucratividade das empresas, a maior parte dos respondentes não informou a margem de lucro que obtiveram; entre os que deram essa informação, a maioria teve lucro aumentado entre 11% e 30%, devido aos cursos EaD. Contudo, a maioria dos respondentes informa que haverá investimento da IES no EaD.

O relatório revela o interesse das IES, principalmente as de caráter privado, em investimento na modalidade do EaD. Aponta que grande parte das IES pretende ampliar o número de vagas oferecidas nos cursos exclusivamente a distância. “As instituições mais otimistas são as que praticam educação semipresencial ou totalmente a distância, com otimismo superior a 80% para o ano de 2015” (ABED, 2013, p. 31).

Verifica-se que a postura do empresariado educacional, do governo federal e ainda dos órgãos internacionais, como o BM e a Unesco, seguem a mesma diretriz e estão em sintonia com os rumos que conduzem a educação superior, principalmente sinalizando que o mercado do EaD está em ascensão e que mais investimentos privados e públicos serão conduzidos nessa área. Se a modalidade a distância já ocupa lugar de destaque nos debates conduzidos até o momento, esse protagonismo do EaD tende a se ampliar ainda mais nos próximos anos.

O discurso do EaD, além da “democratização do acesso”, pauta-se ainda no discurso do desenvolvimento tecnológico, apontando que essas tecnologias são fundamentais para o aprendizado. Com esse discurso tentam modificar a função dos docentes na educação superior, assim:

[...] a preparação dos docentes precisa ser focada nos avanços constantes e nesse cenário caracterizado por uma sociedade onde todos ensinam e aprendem. É fundamental a mudança da concepção tradicional de aprendizagem relacionada às inteligências, a algo predeterminado, intimamente ligado a competência que se tem a respeito do tema tratado (SANTOS; TORRES, 2014, p. 5).

São muitas as questões que se colocam na educação superior brasileira, e é claramente notório que existe a intenção em desqualificar a educação pública gratuita e de qualidade, colocando-a num patamar de modelo arcaico, tanto na necessidade do País, quanto do novo perfil profissional ligado às necessidades tecnológicas.

O Censo da Educação Superior de 2013 aponta que a matrícula cresceu 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Os cursos a distância atualmente correspondem a 15% das matrículas da graduação. Quanto à distribuição dos cursos EaD por categoria administrativa e organização acadêmica, as universidades têm 70,8% do total das matrículas; os centros universitários correspondem a 25,2%; as faculdades, 3,2%; e os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), 13,4%. Constata-se que a maioria dos alunos do EaD está matriculada em universidades.

Os cursos na modalidade EaD, no ano de 2013, ofereceram 1.638.427 vagas, e, desses, três cursos de graduação merecem destaque: Pedagogia, com 178.635 vagas; Administração, com 178.148 vagas; e Serviço Social, com 78.251 vagas; os três juntos correspondem a 27% da oferta.

O EaD se coloca na atualidade com alguns argumentos veementemente utilizados pelo governo, como: inclusão do acesso à educação; atende às novas necessidades de ensino pelo aparato tecnológico; e ainda prioriza o novo perfil profissional exigido pela contemporaneidade.

### **3.5 Falácia da inclusão do acesso na educação superior por meio da modalidade de ensino a distância**

Considerando os programas desenvolvidos pelo governo nos últimos anos acerca da educação superior, verifica-se que a relação público-privada, na educação, foi ganhando maiores proporções. Essa relação foi estabelecendo um novo desenho de educação superior no País, com as determinações dos organismos internacionais para os países capitalistas periféricos.

O Brasil iniciou a ampliação de vagas disponíveis na educação superior e também em cursos profissionalizantes, possibilitando que um maior número de jovens passasse a ter acesso, mas, por outro lado, esse acesso é ainda diferenciado, conforme as classes sociais, pois como já enfatizado, nem todos os cursos de formação superior estão disponíveis de forma igualitária a todos os jovens, e, ainda, os mecanismos utilizados nesse novo modelo de educação superior em curso determina diferenças no próprio sistema educacional, onde alguns

possuem condições diferenciadas proporcionadas por uma educação de melhor qualidade e outros se submetem a uma educação aligeirada e deficitária, como na formação do EaD.

Deve-se ainda considerar que o programa Reuni, definido pelo governo para as IES federais, possibilitou o sucateamento ainda maior dessas instituições e de fato tem implicado no argumento de que o modelo de universidade pública existente no Brasil não atende às novas necessidades da sociedade. Com isso, verifica-se um esforço do governo em reduzir cada vez mais os recursos para o ensino público, e, por outro lado, a afirmação de investimentos cada vez maiores em programas como ProUni e Fies. A educação enquanto um direito social é substituída pelo biônimo inclusão/exclusão.

Na atualidade, a expressão “democratização do acesso” é utilizada enquanto uma abstração, esvaziada de significado, algo distante de sua base concreta, real. Considerar a democratização no Brasil significa obrigatoriamente relacioná-la ao desenvolvimento do capitalismo. Essa ideia nos remete aos estudos conduzidos por Florestan Fernandes, que implicam a forma de consolidação do capitalismo e a maneira como se propagou historicamente como processo social. O autor aponta que o desenvolvimento e a acumulação capitalista no Brasil propiciaram a propagação de comportamentos tradicionais. O capitalismo dependente se ajustou às questões internas (situações específicas da realidade brasileira) e externas (capitalismo nos países centrais), assim:

[...] restringiram ou entorpeceram as funções diferenciadoras, classificadoras e estratificadoras do mercado e do sistema de produção capitalistas, inibindo assim o grau de universalidade, a eficácia e a intensidade dos dinamismos revolucionários ou estabilizadores da ordenação em classes sociais (FERNANDES, 1975, p.39).

O regime de classes se desenvolveu ancorado nas estruturas sociais do passado colonial e escravista, marcadas por uma classe que se fecha para si na busca de garantir e perpetuar privilégios, utilizando-se de mecanismos para impedir conquistas da classe trabalhadora, com isso, tem-se a formação de uma rígida estrutura social, assim, conforme Fernandes (1975, p. 40) “[...] persistência e de um agravamento contínuos da presente ordenação em classes sociais, cujas ‘debilidades’ e ‘deficiências estrutural-funcionais’ foram institucionalizadas e são na realidade funcionais”. O regime de classes no Brasil, o autor define como

autocrático, a sociedade de classes no capitalismo dependente conduz à reprodução de “elementos arcaicos” como sendo funcional ao capitalismo brasileiro; faz parte de sua gênese, de sua formação.

Essa breve colocação indica que as condições impostas na realidade brasileira são diferentes e antagônicas perante as classes sociais, isso limita considerar o acesso e a permanência na educação superior de forma igual e justa para a população como um todo. Essa inclusão ocorre acentuando ainda mais as diferentes condições objetivas e materiais das classes sociais, pois há uma diferenciação de acesso e competição; a educação reproduzida pelo capital é sempre aquela que tem restrita ligação com a lógica capitalista.

Pode-se analisar a forma como ocorre à inclusão na educação superior, considerando os vários programas de acesso, contudo, o objetivo que se coloca é o EaD no processo de expansão da educação superior, assim, vamos considerar a inclusão através dessa modalidade de ensino.

O EaD na educação superior vem ganhando espaço, no cenário nacional, por ser considerado pelo governo importante instrumento para a “democratização do acesso” e incentivado pelos organismos internacionais. A Unesco (2000, p. 5) refere “preocupação” com a universalização e democratização da educação brasileira devido às dimensões físicas e desigualdades regionais, reafirmando a importância do EaD como instrumento de superação.

Enquanto não se oferecer uma educação melhor aos que menos têm e não se assegurar uma educação igualitária a homens e mulheres, dificilmente poderemos avançar na meta de conseguir equidade educacional e sem equidade na educação dificilmente progrediremos na conquista da justiça social.

Segue ainda como exemplo o posicionamento do BM, sobre a educação no Brasil, ao ressaltar o uso na modalidade EaD como instrumento que viabiliza a democratização de acesso, pois amplia a oferta de ensino e formação em menores espaço e tempo.

Para los encargados de diseñar las políticas en los países más pobres se hace cada vez más problemático establecer formas sostenibles de aumentar el acceso a la educación terciaria. Sin embargo, la ampliación de la educación terciaria constituye un medio fundamental para promover la construcción de capacidade institucional (especialmente en agricultura y salud), combatir la pobreza y aumentar la equidad social (BM, 2002, p. 130).

Nos documentos nacionais, a democratização aparece dando destaque relevante ao EaD.

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (BRASIL. PNE, 2001).

As questões elencadas, permite afirmar que o EaD se apresenta como mecanismo importante no processo de expansão de vagas pelo País, e é utilizado como mecanismo de inclusão do acesso, ligado diretamente ao aumento de vagas na educação superior. O governo fomenta as condições necessárias para que essa modalidade atinja proporções cada vez maiores, expressando-se a massificação do ensino.

A Tabela 4 identifica os dados emitidos pelo Inep no período de 2009 – 2014.

**Tabela 4** – Dados do EaD – 2009-2014

<b>Ano</b>	<b>Vagas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
<b>2009</b>	1.561.715	938.125	132.269
<b>2010</b>	1.634.118	930.179	144.553
<b>2011</b>	1.224.760	992.927	151.552
<b>2012</b>	1.329.402	1.113.850	174.322
<b>2013</b>	1.638.427	1.153.572	161.072
<b>2014</b>	2.800.358	1.341.842	189.788

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Inep.

É possível verificar que existe grande oferta de vagas, mas os dados seguintes indicam queda desses números. No ano de 2009, foram ofertadas 1.561.715 vagas, porém, o número de matrículas para essas vagas chegou a 938.125, o que significa que do total da oferta 60% das vagas foram preenchidas. Contudo, o número de concluintes é ainda menor, se considerado o número de matriculados, por isso, concluímos que o índice de estudantes que chegam a finalizar de fato os cursos nessa modalidade é inferior ao número de vagas e matrículas. Dessa forma, fica claro que é alto o índice de desistência nessa modalidade de ensino, constatação que nos leva a questionar as ações definidas

pelo governo e a sua viabilidade. Seria o EaD realmente um mecanismo possível? Apesar dos dados insatisfatórios, permanecem as ações do governo nessa modalidade.

Poucas pesquisas tratam da evasão na modalidade EaD para os cursos de graduação e o documento que realiza uma análise anual sobre a modalidade é o Censo EAD.br, elaborado pela Abed. Elaborado desde 2005, porém é a partir de 2009 que o Censo permite uma análise mais detalhada dos dados pesquisados. Cabe apontar que não é direcionado apenas aos cursos de graduação da referida modalidade, mas apresentam dados também de cursos de pós-graduação *lato sensu*, assim, não existem dados relacionados à evasão por cursos de graduação.

Desde 2009, o referido censo tem abordado a evasão nos cursos EaD e os principais motivos elencados nos documentos são: falta de tempo, questões financeiras; não adaptação ao método EaD; obrigatoriedade de provas presenciais; e insatisfação com o curso. Cabe apontar que essas questões se repetem nos demais Censos realizados. Com relação às pesquisas nessa temática, não existem muitos autores e pesquisas sendo realizadas, destacamos Veloso (2000, p. 60) que assim se refere à evasão nos cursos EaD:

A evasão nas universidades brasileiras, apesar de ser uma realidade cada vez mais aparente no ensino de graduação, não tem trazido a essas instituições grandes reflexões e sim, por vezes, apenas uma simples curiosidade que se reflete em estudos estatísticos, onde se constata principalmente a quantidade de estudante evadido sem aprofundar-se em análises necessárias para entender a complexidade do fenômeno. Isso acaba por deixar uma lacuna em torno do que caracteriza e define a evasão, quais as suas possíveis causas, como entender a saída do estudante universitário do curso que escolheu, ou mudar de curso dentro da universidade, e como a instituição Universidade vem enfrentando esses problemas.

Apesar da expressiva evasão nessa modalidade de ensino, não identificamos interesse dos órgãos governamentais em pesquisar mais a fundo essas questões. Os relatórios do Inep não mencionam ou analisam aspectos sobre a evasão.

Na Tabela 5, é destacado o número de polos de ensino ligados ao EaD.

**Tabela 5** – Número de polos de ensino ligados ao EaD

<b>Ano</b>	<b>Polos Públicos</b>	<b>Polos Privados</b>
<b>2009</b>	1.478	4.426
<b>2010</b>	1.192	4.175
<b>2011</b>	1.701	5.810
<b>2012</b>	1.480	3.952
<b>2013</b>	1.501	3.826

Fonte: Elaborada pela autora com dados do Inep.

Os dados revelam que o EaD atende ao interesse das IES privadas, que vêm investindo fortemente nessa modalidade de ensino. Apesar da redução do número de polos das IES privadas, no ano de 2013, o número de vagas ofertadas (1.638.427) foi o maior, se considerado o período analisado. As IES privadas têm investido mais fortemente na modalidade exclusivamente a distância, e reduzido a modalidade semipresencial.

O EaD se apresenta como uma proposta de ensino “barata” para o mercado educacional; uma educação de mercado para mercado, ou seja, busca a formação profissional de acordo com os interesses mercadológicos. Formando profissionais que se adéquam à necessidade do capitalismo, reforçam um projeto burguês de educação e sociabilidade.

Essa proposta diferenciada de ensino imposta pela ordem do capital interno e externo acirra a desigualdade entre as classes; precariza as condições de trabalho dos funcionários envolvidos no processo de ensino; por ser uma educação com falhas, gera um profissional também precarizado, produzindo um perfil acrítico e conformado com as condições existentes. Conforme Chauí (1999, p.120), essa modalidade não forma e não cria pensamento, “[...] anulando toda a pretensão de transformações históricas como ação consciente dos seres humanos em condições materiais determinadas”.

O EaD é acessado principalmente pela população pauperizada da sociedade, uma vez que suas mensalidades têm preços mais acessíveis, os horários são mais flexíveis, e possibilitam a quem trabalha o acesso ao ensino superior. Ainda criam a falsa ideia de que um diploma é suficiente para concorrer às vagas disponíveis no mercado.

E essa concorrência desleal e desigual se associa ao discurso da meritocracia; o sucesso de cada um está associado a suas capacidades, porém não

considera as condições objetivas de cada um, associando o fracasso ou o sucesso ao próprio indivíduo, ao seu mérito. Falar em meritocracia no capitalismo é reafirmar as diferenças entre as classes sociais. Considerar a inclusão do acesso à educação superior através do EaD é, no mínimo, uma falácia.

## 4 O SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO HISTÓRICO DA PROFISSÃO

Há homens que lutam um dia, e são bons; há homens que lutam por um ano, e são melhores; há homens que lutam por vários anos, e são muito bons; há outros que lutam durante toda a vida, esses são imprescindíveis. (BRECHT)

Nos capítulos anteriores, abordou-se como o processo da contrarreforma da educação superior no Brasil originou alternativas que atenderam a um projeto educacional específico: a educação ligada aos interesses do capital, com um modelo de educação que atende a um projeto expansionista que se liga a interesses internos e externos. Verificaram-se os projetos e as ações conduzidos pelo governo que conduziram a afirmação de um projeto de educação superior predominantemente privado, implicando em crescente processo de sucateamento e desmantelamento da educação superior pública.

Nos últimos anos, verificou-se o deslocamento da educação superior, no Brasil, que deixa de ser entendida enquanto bem social e se liga ao projeto neoliberal de sociedade – na condição definitiva de mercadoria.

Essas questões que se colocam na educação superior, no cenário nacional, implicam diretamente o processo de formação das várias profissões, contudo, neste momento, destacam-se as implicações desse modelo educacional para o Serviço Social. Analisam-se os elementos fundamentais da profissão a partir do seu processo sócio- histórico na realidade brasileira.

Este capítulo propõe-se a abordar o processo sócio-histórico da profissão, a partir do PEP, dos códigos de ética, das Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996 e as alterações impostas pelo CNE na adequação das diretrizes defendidas pela categoria. Esses elementos fundamentam a gravidade e o impacto que o projeto de educação precário e aligeirado acarreta diretamente no entendimento do que é a profissão e no seu perfil profissional, trazendo sérios problemas para a construção e consolidação do PEP tão caro para a categoria.

#### 4.1 O Serviço Social em movimento

O Serviço Social enquanto profissão não se desenvolve de forma linear e contínua, possuindo características complexas no seu processo sócio-histórico. A origem da profissão é demarcada, na sociedade capitalista monopolista, mediante a divisão social e técnica do trabalho. A fase conhecida como capitalismo monopolista inicia-se nos anos finais do século XIX, implicando alterações profundas nas relações de produção e sociais.

A produção torna-se social, mas a apropriação continua privada. Os meios de produção sociais permanecem propriedade privada. Os meios de produção sociais permanecem propriedade de um pequeno número de indivíduos. O quadro geral da livre concorrência, que se reconhece nominalmente, subsiste e o jogo exercido por um punhado de monopolistas sobre o restante da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais intolerável (LÊNIN, 1985, p. 25).

Netto e Braz (2006) analisam as fases do capitalismo monopolista, apontando que o período conhecido como clássico vai de 1890 a 1940, e engloba a crise de 1929 (conhecida como quinta-feira negra ou *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque) que implicou a intervenção do Estado na economia, mediante a produção e acumulação do capital. Com o término da Segunda Guerra mundial, até o início dos anos 70, na fase conhecida como “anos dourados”, o modelo capitalista de produção vivenciou amplo crescimento econômico apoiado no modelo de produção fordista/keynesiano.

O último estágio identificado pelos autores é chamado de capitalismo contemporâneo, iniciado ainda na década de 1970 e se estende até a atualidade. Nesse estágio, após um período de significativo crescimento do capitalismo, ocorrem as crises que atingem desde os países capitalistas centrais até os periféricos. Assim,

Quando as condições sociais, que correspondem a um grau determinado da produção, se encontram em vias de formação ou quando já estão em vias de desaparecer, sobrevêm naturalmente perturbações da produção, embora em graus distintos e com efeitos diferentes (MARX, 2012, p. 242).

Entender a fase do capitalismo monopolista e como ocorrem as crises para o capital é essencial para compreender o surgimento do Serviço Social no Brasil.

Com relação à gênese da profissão, destaca-se os estudos elaborados por Montaño (2009), que apresentam teses opostas quanto à natureza da profissão, ou seja, uma perspectiva endógena e a perspectiva histórico- crítica<sup>23</sup>. Na primeira perspectiva, a origem da profissão é entendida na organização, evolução e profissionalização de práticas caritativas e filantrópicas, e em que as ações sociais são conduzidas pelas “moças ricas” da sociedade pelo viés dos valores cristãos de caridade, marcados pelo humanismo cristão, focado, sobretudo na moral e orientação conservadora apoiadas no neotomismo<sup>24</sup>.

Na perspectiva endógena, a origem da profissão é apoiada na evolução das ações filantrópicas e, dessa forma, as ações profissionais direcionam-se à resolução dos conflitos coletivos ou individuais dos trabalhadores. Assim, não se propõe a entender as contradições que permeiam as relações sociais, pois a atuação profissional busca a harmonia social e, ainda, a manutenção dos interesses dominantes.

Destaca-se Vieira (1977, p.62), que conceitua o Serviço Social como: “[...] atividade realizada em benefício da sociedade”. A autora trata as diferentes manifestações das desigualdades sociais enquanto “males sociais”, assim inexistente uma leitura de realidade social capaz de buscar as expressões da “questão social” na sociabilidade do capital.

Montaño (2009, p. 29) aponta os principais problemas desta tese da origem da profissão, expressando os equívocos metodológicos e teóricos, são eles:

---

<sup>23</sup> Conforme Montaño (2009, p. 30), surge a partir de um novo caminho de análise para a profissão, é uma segunda perspectiva para entender a gênese da profissão. Entendendo o surgimento da profissão como “um produto da síntese dos projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à ‘questão Social’

<sup>24</sup> Sobre a influência do neotomismo na profissão, consultar: BARROCO, 2001.

Esta linha de pensamento representa um caminho que é metodologicamente e teoricamente equivocado, na medida em que: 1) considera um número tão vasto de “antecedentes” do Serviço Social que perde qualquer perspectiva crítica da história da profissão; 2) não consegue explicitar por que não desaparecem aquelas práticas filantrópicas e caritativas, segundo essa tese, teriam dado lugar ao [...] Serviço Social profissional; 3) não visualizam que se dá uma ruptura do significado, da funcionalidade e da legitimação entre aquelas práticas filantrópicas, voluntaristas, e o Serviço Social, quando o assistente social aparece como um trabalhador assalariado, como um profissional [...]; 4) com o argumento de que o surgimento da “questão social” deu lugar a gênese do Serviço Social, não se consegue explicar como há mais de um século de distância entre aqueles e este.

Netto (2001, p. 69) ressalta que apenas e somente considerando o “processo econômico, sociopolítico e teórico-culturais”, mediante o processo histórico-social, é que possibilita a ascensão do Serviço Social enquanto profissão. Assim, o autor se refere a perspectiva endógena como:

[...] a constituição da profissão seria a resultante de um processo cumulativo, cujo ponto de arranque estaria na “organização” da filantropia e cuja culminação se localizaria na gradual incorporação, pelas atividades filantrópicas já “organizadas”, de parâmetros teórico-científicos e no afinamento de um instrumental operativo de natureza técnica: em suma, das protoformas do Serviço Social a este enquanto profissão, o envolver como que desenharia um *continuum*. [...]. Sua debilidade para além do traço mecanicista que exhibe com evidencia maior ou menor, é indiscutível; mostra-se inapta para dar conta de um elemento central do processo sobre o qual se debruça – o *fundamento que legitima a profissionalidade do Serviço Social* (itálicos do autor).

A profissão deve ser entendida vinculada à questão social, que, conforme aponta Netto (2001, p.17-18), deve ser entendida como o conjunto de problemas políticos, econômicos e sociais que a classe operária impõe no decorrer da sociedade capitalista. A questão social encontra-se atrelada aos conflitos das relações entre capital e trabalho. A ausência do entendimento histórico-social contextualizado, o surgimento do Serviço Social enquanto profissão, pode ser identificada de forma equivocada como: “[...] sócio-ocupacional das condutas filantrópicas e assistencialistas que convencionalmente se consideram as suas protoformas”.

Contudo, o autor destaca que a origem da profissão não se esgota apenas vinculada à emergência da questão social, mas, especificamente, ao momento histórico do capitalismo, a idade do monopólio, “[...] as conexões genéticas do Serviço Social profissional não se entretecem com a ‘questão social’, mas com suas

peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica” (NETTO, 2001, p.18).

O Serviço Social enquanto profissão deve ser considerado sobre a ordem monopólica do capital, pois, sem essa lógica, a profissão fica diante de um imenso vazio, abstraída de seu significado, conforme Netto (2001, p. 74): “[...] enquanto profissão, o serviço social é indivorciável da ordem monopolítica – ela cria e funda a profissionalidade do Serviço Social”.

O Serviço Social deve ser compreendido no desenvolvimento das forças produtivas do modo capitalista de produção; a profissão encontra-se na consolidação do sistema social de produção, que é permeado por interesses de classes antagônicas, assim, a profissão é institucionalizada na regulação estatal das políticas públicas enquanto resposta do Estado à classe trabalhadora, mediante a classe que detém os meios de produção, e nessa relação de classes frente à ordem do capital em que se verificam as expressões da questão social.

O processo pelo qual a ordem monopólica instaura o espaço determinado que, na divisão social (e técnica) do trabalho a ela pertinente, propicia a profissionalização do Serviço Social tem sua base nas modalidades através das quais o Estado burguês se enfrenta com “a questão social”, tipificadas nas políticas sociais ( NETTO, 2001, p. 74).

Para Netto (2011a) o Serviço Social é identificado como ocupação cujos fundamentos práticos encontram-se nas expressões da questão social no capitalismo monopolista, que nesse contexto exige um rearranjo das bases produtivas e ainda da regulação social. As políticas públicas surgem como resposta para essas “regulações” do Estado e, conseqüentemente, a emergência de profissões que atuem nas “ações terminais”, definidas como “executor[as] terminal[is]”.

Para Iamamoto e Carvalho (1998, p. 77), a questão social afirmada no processo de formação e desenvolvimento da classe operária e sua inserção no cenário político, exige seu reconhecimento perante o Estado e o empresariado, pois se manifesta no cotidiano da vida em sociedade, pelas contradições existentes entre o proletariado e a burguesia.

A contradição do capitalismo culmina na desigualdade social, que é inerente a esse sistema societário: a apropriação privada do trabalho social e coletivo

produzido pelos trabalhadores – enquanto possuidora dos meios e condições objetivas – e a força de trabalho – enquanto uma mercadoria disposta ao sistema de produção –, se traduzem, por um lado, na acumulação direta do capital e, por outro, na crescente miséria da classe trabalhadora.

Para entender a gênese da profissão, se faz necessário buscar elementos na base real e concreta dos determinantes que condicionam o modo de produção capitalista; buscar os elementos constitutivos dessa relação antagônica entre capital e trabalho, assim, só é possível compreender a constituição da profissão após o entendimento da sociabilidade do capital; dessa forma, conforme Iamamoto e Carvalho (1998, p.71), “Trata-se de um esforço de captar o significado social dessa profissão na sociedade capitalista, situando-a como um dos elementos que participa da reprodução das relações de classes e do redirecionamento contraditório entre elas”.

A totalidade nas relações presentes no capitalismo é permeada por contradições que se opõem, mas se complementam e que essas determinações permeiam os diversos espaços da vida em sociedade.

No cotidiano profissional, elas se inter-relacionam e, por isso, compreender os mecanismos inseridos nesse processo exige um “esforço” profissional para desvelar as relações estabelecidas pelo capitalismo; elas não aparecem prontas para a análise profissional; devendo ser desveladas. A profissão tanto pode atender às necessidades do capital, se não se propuser a romper com o imediatismo do cotidiano, ou atender à classe trabalhadora.

A atuação profissional é permeada de contradições, o que somente pode ser compreendido após o entendimento do modo de produção capitalista e suas determinações.

Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, dá respostas às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história. A partir dessa compreensão é que se pode estabelecer uma estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou trabalho, mas não pode excluí-las do contexto de prática profissional, visto que as classes só existem inter-relacionadas. É isto, inclusive, que viabiliza a possibilidade de o profissional colocar-se no horizonte dos interesses das classes trabalhadoras (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p. 75).

Inserido neste universo de contradições, o Serviço Social, conforme lamamoto e Carvalho (1998, p. 79) se afirma enquanto profissão quando o Estado – no processo de ampliação, busca dar resposta à questão social utilizando a efetivação de políticas sociais e ainda o grande empresariado –, que tem interesses na estruturação produtiva, executa algumas ações direcionadas aos serviços sociais “[...] não se pode pensar a profissão no processo de reprodução das relações sociais independente das organizações institucionais a que se vincula”.

Assim, para lamamoto (2005, p. 183), o Serviço Social participa da produção e reprodução das relações sociais estabelecidas sobre a ordem do capital, e o (a) assistente social atua perante a questão social, com a classe trabalhadora enquanto atores políticos no confronto entre a classe dominante e o Estado. A autora concebe ainda o “Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão social e técnica do trabalho, partícipe do processo de produção e reprodução das relações sociais”.

Embora o Serviço Social no Brasil seja regulamentado como profissão liberal<sup>25</sup>, não detém ampla autonomia no exercício profissional, uma vez que essa especialização é chamada pelo Estado e pelo grande empresariado para atender às demandas sociais originadas das contradições do modo de produção estabelecido.

---

<sup>25</sup> A profissão dispõe de relativa autonomia, e possui uma característica que é típica dos profissionais liberais, conforme lamamoto (2005, p. 96) “[...] o Serviço Social dispõe de algumas características típicas de uma profissão liberal: a existência de uma relativa autonomia, por parte do/a assistente social, quanto à forma de condução de seu atendimento junto a indivíduos e/ou grupos sociais com os quais trabalha, o que requer o compromisso com valores e princípios éticos norteadores da ação profissional, explicitados no Código de Ética Profissional”. A autora continua sua análise apontando o assistente social como trabalhador assalariado, em que sua inserção no mercado de trabalho ocorre pela compra e venda da força de trabalho especializada. Os assistentes sociais são proprietários de sua força de trabalho qualificada, assim “[...] não dispõem, todavia, de todos os meios e condições necessários para a efetivação de seu trabalho, parte dos quais lhes são fornecidos pelas entidades empregadoras” (IAMAMOTO, 2005, p. 96).

Os assistentes sociais são remunerados pelo patronato para atender às necessidades dos trabalhadores e executa os seus serviços não direcionando para aqueles que pagam pelo seu salário, dessa forma, Iamamoto e Carvalho (1998, p. 83) diz que há “[...] uma disjunção entre intervenção e remuneração, entre quem demanda e quem recebe os serviços do profissional”. O assistente social vende sua força de trabalho ao capital, como aponta Iamamoto e Carvalho (1998, p. 85), “[...] sua força de trabalho é mercantilizada”.

Assim, verifica-se que o Serviço Social não se inscreve no contexto social como profissão que possui larga produção de conhecimentos científicos, mas se insere enquanto mediador nas relações estabelecidas entre o Estado e a classe trabalhadora, na execução das políticas públicas, e sua ascensão ocorre enquanto “[...] categoria voltada para a intervenção na realidade”. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.88).

A profissão se funda em um solo específico: no capitalismo monopolista, pois são profissionais acionados pelo Estado para dar respostas às expressões da questão social que emergem na sociabilidade do capital; como profissionais que vão atender à classe trabalhadora por meio das políticas públicas sociais. Apesar de serem profissionais contratados pelos interesses capitalistas, desvelam no seu cotidiano de trabalho as contradições presentes na sociedade e buscam no campo teórico- metodológico questionar seus fundamentos profissionais apoiados na teoria social de Marx, alinhando sua práxis aos interesses da classe trabalhadora.

Essa capacidade da profissão é um de seus diferenciais, pois uma profissão que se inicia atrelada a valores da Igreja, depois como uma espécie de regulador da ordem social, atua perante os interesses da classe burguesa, é capaz de questionar o capitalismo, entendendo a relação capital e trabalho e suas contradições e optar – escolher, na sua ação profissional - pela classe trabalhadora, é de fato uma profissão em constante movimento, que possui capacidade teórica de permanecer realizando a crítica ao capitalismo e à perversa sociedade de classes instituída por esse na busca de sua manutenção e continuidade.

Para entender o Serviço Social enquanto profissão deve-se considerar sua constituição histórica perante o capitalismo; como a sociedade se organiza para dar respostas às questões que versam sobre as diferenças entre as classes sociais; e que o Serviço Social e a sua origem relacionam-se diretamente com o modo de

produção capitalista e suas contradições. Considerar a profissão apenas como a evolução de ajuda ao próximo é retirar do Serviço Social sua constituição sócio-histórica, é esvaziar a profissão, e ainda submetê-la ao conservadorismo.

O conservadorismo sempre esteve presente na sociabilidade do capital, conforme Boschetti (2015, p. 639) “[...] é um alimento central para conservar a sociedade capitalista e sempre estará a seu dispor”. O Serviço Social, em sua história, travou e ainda trava lutas e resistências contra esse conservadorismo que na constituição da profissão sempre buscou submetê-la aos interesses do capital. Destacamos como uma das formas de resistência contra o conservadorismo, o PEP, processo dialético que se revela como um dos mecanismos nas lutas travadas pela profissão. Este projeto profissional revela a resistência do Serviço Social e ainda a recusa do conservadorismo na profissão.

#### **4.2 O Projeto Ético-Político da Profissão: a ruptura com o conservadorismo**

O PEP da profissão representa a oposição ao conservadorismo presente na categoria profissional. No processo histórico da profissão, esse projeto se circunscreve na ruptura com o conservadorismo e práticas conservadoras da ação profissional, significando uma concepção ética e política que se volta para as orientações valorativas da categoria. Assim, este projeto tem como campo de delimitação a história e sua processualidade deve ser entendida nessa dimensão.

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais) (NETTO, 1999, p.4).

As condições iniciais históricas para esse projeto se colocam desde os anos de 1950 e “[...] sinalizavam que a profissão começava a ser permeada por rebatimentos das lutas sociais que apontavam para a problematização do

conservadorismo”. (NETTO, 2011a, p. 256). Destaque para os movimentos latino-americanos contrários à dominação norte-americana; à constituição da geração 65 e ainda aos encontros latino-americanos e nacionais.

No âmbito nacional, destaca-se a relevante luta da profissão contra a ditadura militar, processo que não limitou o debate da categoria. Relevantes para o processo de construção da categoria são: o método BH<sup>26</sup>, o Congresso da Virada de 1979<sup>27</sup>, a militância da categoria em movimentos sociais e a aproximação com a esquerda marxista cristã e de parte da categoria com partidos denominados de esquerda, na época.

Nesse processo em movimento, a categoria encontra elementos concretos para a construção teórica e ético-política. Destaques importantes desse contexto de construção são, por uma lado, a alteração do perfil profissional, composto nesse momento pela “classe média” e ainda por um perfil mais empobrecido da população, o que possibilita à profissão uma aproximação concreta e substancial com a classe trabalhadora. Essa alteração traz à tona uma nova necessidade para a profissão, colocando-se a perspectiva crítica<sup>28</sup> da realidade e por um projeto que orientasse as classes sociais antagônicas (GUERRA, 2015).

A categoria profissional vincula-se às lutas gerais da classe trabalhadora, e o CE-1986 direciona para uma perspectiva classista, diferente dos códigos anteriores. Ainda que trouxesse de forma simplista essa direção, deve ser considerado ponto importante para a categoria, pois “O Código de 1986 revelou-se insuficiente, dentre

---

<sup>26</sup> O Método de Belo Horizonte caracteriza-se pela recusa das práticas tradicionalistas, conforme Netto (2011a, p. 277) a proposta de Belo Horizonte apresenta “caráter globalizador da proposta que inaugura com consciência e preocupação de rigor o projeto de rompimento com o tradicionalismo entre nós, uma vez que ele só seria plenamente recuperado uma década depois, quando a perspectiva da intenção de ruptura, já consolidada academicamente, ingressa no terceiro momento constitutivo”.

<sup>27</sup> III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em São Paulo, no ano de 1979. No evento, as autoridades do regime militar foram depostas da mesa de abertura do evento, que foi assumida por representantes da classe trabalhadora. “Redefiniram a utilização dos recursos do Congresso para sustentar as greves da classe trabalhadora, que então lutava pelos direitos e pela liberdade. Com essa decisão, marcaram aquele que viria a ser um dos princípios fundantes do nosso Código de Ética e da Lei de Regulamentação da Profissão: o compromisso com as lutas da classe trabalhadora” (CFESS, 2012, p.12). (Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/SEM30ANOSDAVIRADACFESSsite.pdf>>).

<sup>28</sup> Pontua-se que o entendimento do Serviço Social crítico parte da perspectiva apontada por Netto (2005, p.18): “[...] vem redimensionando radicalmente a imagem social da profissão e hoje é reconhecido no plano acadêmico como área de produção de conhecimento [...] dispõe de hegemonia na produção teórica do campo profissional (resultado de forte investimento na pesquisa), desfruta de audiência acadêmica nacional e internacional e goza de respeitabilidade pública, inclusive pela sua intervenção política [...] expressa o espírito da Reconceituação e não há nenhum exagero em afirmar que, sem o movimento dos anos 1960\1970, tal serviço social não existiria”.

outras questões, na subordinação imediata e sem mediações entre ética e política e entre ética e ideologia” (CFESS, 2009, p.2).

Contudo, este Código representa um posicionamento da categoria que foi concretizado por um marco específico de 1979 - o Congresso da Virada, evento que é um divisor de águas nas lutas da categoria profissional, e um momento histórico para o amadurecimento da profissão, em que foi possível o entendimento da realidade que permitisse desvelar as contradições que movem a sociedade capitalista.

O ano de 1979 tornou-se emblemático por ser o tempo de florescimento das possibilidades objetivas e subjetivas que permitiram às forças políticas do trabalho expressar suas lutas pela implementação do Estado de Direito após o nefasto período de vigência da ditadura militar no Brasil, que ceifou as mais corajosas formas de resistência e combate ao autoritarismo. Alimentados por aquela conjuntura sócio-histórica, Assistentes Sociais começaram a tecer o entendimento do Serviço Social nos marcos da relação capital/ trabalho e nas complexas relações entre Estado e Sociedade. A “Virada” teve o sabor de descortinar novas possibilidades de análise da vida social, da profissão e dos indivíduos com os quais o Serviço Social trabalha. Dali em diante, a realidade em sua dinamicidade e dimensão contraditória torna-se o chão histórico prenhe de lições cotidianas por meio do protagonismo das lutas da classe trabalhadora e dos sujeitos profissionais que passaram a apreender as necessidades reais vivenciadas pela população como demandas postas ao Serviço Social. Durante a década de 1980, as necessidades sociais são politizadas pelos movimentos da classe trabalhadora que se formam e se organizam em torno de sua defesa (CFESS, 1999, p.1).

A década de 1980 é marcada por um contexto social e político intenso, ainda sob o comando do general João Baptista Figueiredo (1979- 1985), o País enfrentava uma série de problemas econômicos, com intensa manifestação popular, que reivindicava o fim dos anos da ditadura militar, e o movimento das Diretas Já. Destaca-se alguns aspectos relevantes neste governo, entre eles, a Lei da Anistia<sup>29</sup>, o fim do AI- 5<sup>30</sup>; em 1979 é restabelecido o pluripartidarismo e inicia-se a redemocratização no País.

---

<sup>29</sup> Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979, concede o direito aos brasileiros exilados e condenados por crimes políticos de retornar ao Brasil.

<sup>30</sup> Ato Institucional 5 que começou a vigorar no dia 13 de dezembro de 1968 sobre o comando do general Costa e Silva. Conhecido na história como o “ano que não acabou”, foi o ato mais violento e repressivo da história do País, ao reprimir e punir arbitrariamente aqueles que fossem considerados inimigos do regime de exceção.

No ano de 1985, assume como Presidente Tancredo Neves, por meio de eleições indiretas<sup>31</sup>, contudo, seu governo não se concretiza e assume seu vice, José Sarney (1985-1990). Cabe ressaltar que o então presidente apoiou a golpe militar de 64, porém, devido à pressão popular na época e sua baixa popularidade, definiu por seguir algumas diretrizes estabelecidas por Tancredo Neves, e no ano de 1987 convocou uma Assembleia Constituinte, buscando mostrar seu interesse pela redemocratização, após 20 meses de trabalho dos senadores e deputados, tendo ampla participação da população, no dia 5 de outubro de 1988 foi então promulgada a Constituição do Brasil, a Constituição Cidadã. Como ainda era muito presente a ditadura, a Constituição prevê como questões fundamentais:

- Eleições diretas;
- Criação de Comissões Parlamentares de Inquérito;
- Igualdade de direitos para: trabalho, liberdade de expressão, liberdade religiosa, acesso aos serviços públicos;
- Garantia dos direitos trabalhistas, com regulamentação da jornada de trabalho, descanso semanal, entre outros.

Um dos principais pontos era estabelecer a democracia que foi assaltada pelo golpe militar, por isso, a Constituição é um dos marcos da redemocratização do País, que após 20 anos de duro e sombrio período da história, em 1989, a população vai às urnas eleitorais, e pelas eleições diretas define a Presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992).

Assim, a década de 1980 é importante período na busca de conquistas dos movimentos sociais e dos trabalhadores, e para a profissão que, após os anos da ditadura, pode de forma definitiva retomar seus debates e suas construções teóricas. O período em questão possibilita a concretização dos caminhos que a militância da profissão percorreu durante a fase sombria da história, para trazer à luz sua aproximação com o marxismo, durante a renovação do Serviço Social, que culminará na intenção de ruptura, conforme os estudos de Netto (2011a).

---

<sup>31</sup> A reivindicação nacional para as eleições diretas (Diretas Já), no ano de 1984, era favorável à aprovação da Emenda Dante Oliveira para as eleições diretas naquele ano, porém, foi rejeitada pela Câmara dos Deputados. O colégio eleitoral, no dia 15 de janeiro de 1985, definiu o deputado Tancredo Neves como presidente.

O PEP emergiu de forma organizada na década de 1980, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização política dos movimentos sociais, partidos entidades dos trabalhadores e de organização político-sindical da categoria profissional (BARROCO, 2012, p. 41).

Cabe, neste momento, trazer o debate da renovação do Serviço Social, contudo, é importante apontar a reconceituação do Serviço Social, este movimento ocorreu na América Latina e teve influência no Serviço Social brasileiro. É um movimentado datado que se inicia em 1965 e finaliza por volta de 1975. Este movimento que tinha como norte a ruptura com as formas tradicionais da profissão e lutava por transformações estruturais no modo de produção capitalista.

Netto (2005) aborda as conquistas da profissão na América Latina, são elas:

- Nova concepção da unidade latino-americana, possibilitando um ativo intercâmbio entre os países, que persiste até os dias atuais;
- A dimensão política da ação profissional, que não era considerada pelo tradicionalismo;
- A interlocução crítica com as ciências sociais, que possibilitou a abertura de novos conhecimentos, principalmente com a tradição marxista;
- O pluralismo profissional, permitindo o debate sobre as diferentes concepções quanto ao objeto, à natureza, às funções, aos objetivos e às práticas do Serviço Social;
- A recusa da profissão em ser entendida enquanto meros executores de políticas sociais, requisitando atividades de planejamento, valorizando o seu estatuto de intelectual.

O movimento de renovação do Serviço Social é entendido por Netto (2011a, p.131) como:

[...] o conjunto de características novas, que no marco das constrictões da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais.

Desse movimento, surgem três diferentes vertentes da profissão, com fundamentações teóricas distintas. Netto (2011a) destaca: a perspectiva modernizadora; a reatualização do conservadorismo; e a intenção de ruptura.

A perspectiva modernizadora busca adequar a profissão ao desenvolvimento capitalista, implicado pelas exigências no pós-64; o auge de sua formulação ocorre na segunda metade dos anos 60, e os principais documentos desse movimento são os textos dos seminários de Araxá/MG e Teresópolis/RJ, que possuem forte influência do pensamento estrutural-funcionalista. Nessa perspectiva, o Serviço Social é visto como: interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento (NETTO, 2011a).

Na reatualização do conservadorismo, manifesta-se a herança histórica conservadora da profissão de forma mais latente, com uma concepção limitada de homem e mundo, ligada à expressão do catolicismo tradicional, que aponta para uma inspiração fenomenológica “[...] ao exercício do Serviço Social fundado no circuito da ajuda psicossocial” (NETTO, 2011a, p.158). Essa concepção surge nos meados dos anos 70.

A terceira vertente é a intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional, que apresenta crítica sistemática às orientações teórico-metodológicas vinculadas à vertente conservadora – tradição positivista e com o reformismo conservador. Nesta vertente, destaca-se a aproximação com a tradição marxista, ainda que num primeiro momento essa aproximação não tenha ocorrido com leituras muito claras sobre o marxismo. Destaque para o documento que ficou conhecido como Método de Belo Horizonte. A intenção de ruptura constitui-se no pré-64, mas devido ao próprio contexto sócio-histórico, se estabelece nos anos 80.

A intenção de ruptura se diferencia das demais perspectivas, no Movimento de Reconceituação, no plano ideopolítico, conforme Netto (2011a, p. 257) “[...] tendências mais democráticas da sociedade brasileira próprias da década de sessenta – mediante o processo de afirmação protagônica da classe operária e seus aliados”; no plano teórico-cultural; no plano profissional e no plano político. Assim, conforme Netto (2011a, p. 248):

O fato central é que a perspectiva da intenção de ruptura, em qualquer das suas formulações, possuiu sempre um ineliminável caráter de oposição em face da autocracia burguesa, e este tanto a distinguiu – enquanto vertente do processo de renovação do Serviço Social no Brasil – das outras correntes profissionais quanto respondeu pela referida trajetória.

Uma questão que se destaca no processo de renovação do Serviço Social é sua inserção no circuito acadêmico, mais precisamente a formação na graduação e pós-graduação dos assistentes sociais nas universidades, dentre as perspectivas do processo de renovação, a Intenção de Ruptura foi a que mais se vinculou à universidade, e a vertente que foi e ainda é fortemente criticada pelo tradicionalismo que persiste na profissão, ao colocar que a perspectiva não vincula sua teoria à prática profissional. A proposta da intenção de ruptura é o rompimento com o conservadorismo presente na profissão. De fato, é nesta perspectiva que a profissão mais avançou no seu conteúdo teórico e na sua metodologia de trabalho, abrindo caminho para pesquisas em diversas áreas, e possui sólida produção do conhecimento.

[...] ao projeto da ruptura impunha-se um formidável trabalho teórico-metodológico. Tratava-se tanto da crítica aos substratos do tradicionalismo quanto da apropriação de um arcabouço diferente – e isto, recorde-se, numa profissão desprovida de acúmulo no domínio da elaboração e da investigação. (NETTO, 2011a, p. 251).

A Intenção de Ruptura nas suas bases sociopolíticas assenta-se na democratização e nas classes exploradas no contexto da autocracia, implicando as tendências renovadas pela profissão. A partir desta perspectiva é que se coloca na profissão uma leitura de realidade dinâmica, contraditória e macroscópica. Assim, conforme Netto (2011a, p. 303):

[...] põe em causa a produção social (com ênfase na crítica da economia política), que ressalta a importância da estrutura social (com o privilégio da análise das classes e suas estratégias), que problematiza a natureza do poder político (com a preocupação com o Estado) e que se interroga acerca da especificidade das representações sociais (indagando-se sobre o papel e as funções das ideologias).

Sem dúvida, o fértil terreno estabelecido pela intenção de ruptura abre novas perspectivas para a profissão e revela o assistente social como intelectual, permitindo que a crítica e a atuação profissional fossem delineadas por um conjunto teórico mais denso e consistente. É justamente nessa perspectiva que a profissão se fortalece e estabelece suas próprias características, garantido seu espaço e desenvolvimento sócio-histórico, que entende a dinâmica imposta pela sociedade capitalista, reconhece suas contradições, define por um projeto societário e circunscreve seu PEP como norte para a atuação profissional.

O PEP se constitui em projeto hegemônico para a categoria. Simionatto (1999) aborda a hegemonia a partir de Gramsci, compreendida em sua direção intelectual, moral e política e aponta que a batalha cultural pode ser um fator fundamental no processo hegemônico na disputa pelo consenso e da direção ideopolítica assumida por um grupo social.

Na sociedade capitalista, a autora defende que não é necessário apenas eliminar a apropriação privada dos mecanismos de produção, mas também a eliminação elitizada da cultura e do conhecimento. A hegemonia não deve ser entendida somente como uma direção defendida por determinado grupo, mas ser uma possibilidade para a superação das classes sociais. Assim, a autora aponta que a luta pela hegemonia está contida na luta contra a supremacia da sociabilidade capitalista.

É importante apontar que esse projeto não é homogêneo, mas um projeto em disputa, que implica uma direção definida de análise e entendimento do funcionamento da sociedade no capitalismo, mas esse projeto não é descolado da realidade. Contudo, uma leitura que não possibilita a totalidade do funcionamento das condições impostas pelo capital e como este se manifesta na produção e reprodução das relações sociais, pode implicar uma leitura idealizada desse projeto ou mesmo na impossibilidade de sua realização.

O PEP se constitui em projeto profissional crítico, mas sua concretização ocorre na práxis que “[...] é a realização da vontade, da teleologia, resultado de uma causalidade posta por um sujeito que tinha em mente essa sua atividade” (GUERRA, 2015, p.60). Na execução do trabalho profissional é que pode se realizar ou não; a ética, quando desconsidera a teoria e a política, pode conduzir para ações individuais e mistificadas; a dimensão política deve ser entendida nas contradições e nos interesses das classes antagônicas, na compreensão de que participamos dos processos sociais enquanto classe trabalhadora; das implicações éticas e políticas consideradas ou não na ação profissional e os seus vínculos como projeto de sociedade; não é possível considerar uma ação ética desconsiderando o político. Portanto, as mediações necessárias para a concretização do PEP, envolvem as dimensões teóricas, éticas e políticas. (GUERRA, 2015).

O entendimento da constituição sócio-histórica do PEP, a partir da inserção social da profissão, a importância da vertente de ruptura, que vão conduzir o solo

fértil para a realização do projeto profissional estão ancorados no CE de 1993, na lei que regulamenta a profissão, nas diretrizes curriculares e nas demais regulamentações. Trazendo o entendimento de que esse projeto inscreve as direções ético-política, técnico-operativa e teórico-metodológica.

O PEP exigiu uma nova postura ética, novos valores e referenciais teóricos e a reformulação das principais referências para a formação profissional e para a fiscalização do exercício profissional: as disciplinas de Ética e Fundamentos Filosóficos dos currículos de serviço social, o CE e a Lei de Regulamentação da profissão. Principalmente, fez-se necessária a sistematização teórica de uma ética profissional fundada na teoria social que influenciou fortemente o PEP em sua origem: a teoria social de Marx (BARROCO, 2012, p. 42).

#### **4.3 Os Códigos de Ética de 1986 e de 1993: suas determinações históricas**

O Código de Ética (CE) dos assistentes sociais possui concretude na dinâmica estabelecida pela própria profissão e na sua constituição sócio-histórica, por isso, entendê-lo implica buscar os elementos na própria história do Serviço Social e sua constituição enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho. Sem utilizar esses elementos de mediação, o CE pode se tornar uma abstração.

O CE vigente na profissão atualmente foi formulado em 1993, contudo, para abordar suas determinações é necessário retomar os documentos formulados anteriormente pela categoria. Conforme Barroco (2012), os códigos anteriores são de 1947, 1965, 1975 e 1986<sup>32</sup>. Em 1947, o Serviço Social ainda não era regulamentado como profissão, pois foi regulamentado em 1962, data em que também foram criados os Conselhos Profissionais da Categoria. Em 1965, passa por nova formulação adquirindo caráter legal.

O primeiro CE da categoria foi aprovado em 29 de setembro de 1947 em Assembleia Geral da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (Abas); estava associado às protoformas da profissão e seus princípios éticos estão relacionados à direção social da profissão naquele contexto histórico. Sua base ideopolítica está

---

<sup>32</sup> Esse Código de Ética significa a ruptura da profissão com o conservadorismo.

interligada com os princípios ético-religiosos, ao neotomismo, com influências positivistas<sup>33</sup> na interpretação da realidade.

Em 8 de maio de 1965, foi aprovado, pelo Conselho Federal de Assistentes Social (CFAS), o segundo CE da profissão, que mantém o tradicionalismo e o conservadorismo presentes na profissão utilizando-se das mesmas bases teóricas anteriores, contudo, apresenta novos elementos, entre eles a democracia e o pluralismo. “O Assistente Social deve colaborar com os poderes públicos na preservação do bem comum e dos direitos individuais, dentro dos princípios democráticos, lutando inclusive para o estabelecimento da ordem social justa” (CFAS, 1965, art. 8º) e, ainda, “No exercício de sua profissão, o assistente social tem o dever de respeitar as posições filosóficas, políticas e religiosas daqueles a quem se destina sua atividade [...]”. (CFAS, 1965, art. 5º).

Em 30 de janeiro de 1975, é aprovado um novo CE da categoria profissional, contudo, verifica-se a supressão da democracia e do pluralismo. Expressando o posicionamento político dos assistentes sociais valoriza a ordem estabelecida: “Exigências do bem comum legitimam, com efeito, a ação disciplinadora do Estado, conferindo-lhe o direito de dispor sobre as atividades profissionais” (CFAS, 1975, p.1). Em linhas gerais, neste código consta a força do Estado (ditadura militar) e a reatualização do conservadorismo, lembrando que é um período de intensos debates da categoria profissional.

É importante demarcar que esses CEs iniciais tem posicionamento de não transparência na relação do assistente social com a população atendida, não apresentando compromissos com a devolutiva das informações colhidas e nem de estudos que possam envolver esses atendidos. Tais questões não são consideradas em 1947 e 1965, e no CE de 1975 fica definida a proibição de divulgar informações ou estudos.

---

<sup>33</sup> O principal idealizador do positivismo é Auguste Comte (1798- 1857), pensamento que surge em meados do século XIX e início do século XX, a partir de uma das vertentes do Iluminismo, tendo como base as crises sociais que eclodem na Europa, no fim da Idade Média. Sua leitura de realidade considerava a causa e o efeito, sem realizar as mediações necessárias para o entendimento da realidade social. Essa corrente filosófica ignora completamente a ideia de totalidade; analisa as partes de determinada questão sem considerar que existe relação intrínseca entre essas partes. Conforme Tonet (2004, p.192): “[...] sua tônica consistia exatamente em tratar cada parte da realidade social como algo autônomo. De modo que a fragmentação, sob cujo império nasceram as Ciências Sociais, só tendeu a aumentar, na medida em que a própria realidade social ia atingido o paradoxismo do dilaceramento”.

Até este momento, foi realizada uma síntese dos CEs iniciais da profissão, com o intuito de demonstrar as questões elucidadas no item anterior, que marcam o início da profissão com vertentes positivistas, fenomenológicas, neotomistas, apresentando visão limitada de realidade e postura reguladora da ordem do capital, mas, a profissão não se constitui de forma permanente, pois as contradições estão presentes nos debates da categoria, e novas aproximações teóricas são conduzidas nesse processo, sendo que, a partir dos dois últimos CEs identificam-se nova vertente e novo posicionamento da categoria, que durante esse processo busca romper com o tradicionalismo e o conservadorismo que demarcam os postulados formados até o momento.

O CE de 1986 representa imensa mudança para a profissão. Ao apresentar um projeto profissional que se articula com um projeto de sociedade, faz análises da realidade que define por um projeto de classe, que determina um posicionamento político claro, por parte da categoria profissional. É um projeto crítico, que se determina e se constitui como tal, diferentemente dos códigos anteriores que, apesar de demonstrarmos aqui seus posicionamentos políticos, se determina como imparcial na postura política, considerando a historicidade que impõe o que se determinou como nova ética, reflexo das lutas que a categoria travou no processo histórico.

Inserido neste movimento, a categoria de Assistentes Sociais passa a exigir também uma nova ética que reflita uma vontade coletiva, superando a perspectiva a- histórica e a- crítica, onde os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe. A nova ética é resultado da inserção da categoria nas lutas da classe trabalhadora e, conseqüentemente, de uma nova visão da sociedade brasileira. Neste sentido, a categoria através de suas organizações, faz uma opção clara por uma prática profissional vinculada aos interesses desta classe (CFAS, 1986, p.1).

Como afirmado por Barroco (2012, p. 47), “[...] foi fantástica a mudança operada em 1986”. Considerando o processo da formação da profissão que tratamos até aqui, é de fato inspirador o processo de construção que a categoria defendeu, lutou e reformulou; uma categoria que compreendeu as incoerências do capitalismo e buscou elementos nas bases históricas da formação do capitalismo; colocou-se e coloca-se na defesa de uma luta de classes – pela classe trabalhadora, que busca em bases concretas (enquanto atividade refletida nas suas bases reais e abstratas, na totalidade) – “[...] o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas

determinações” (MARX, 2012, p. 255), recorrendo às bases teóricas para o entendimento da conjuntura social que se inovou e se inova, porque parte do pressuposto de que as condições e questões não são imutáveis, invioláveis e intangíveis, que parte da emancipação do homem, entendendo os sujeitos sociais em suas capacidades e riquezas, é de fato revolucionário.

Inova ainda na sua construção coletiva, implicando amplo e denso debate no interior da profissão, como é possível constatar:

O presente Código de Ética Profissional do Serviço Social é resultado de um amplo processo de trabalho conjunto, desencadeado a partir de 1983. Em diferentes momentos deste processo, os Assistentes Sociais foram solicitados através do CFAS-CRAS e demais entidades de organização da categoria a dar contribuições e a participar de comissões, debates, assembleias, seminários e encontros regionais e nacionais. Seu conteúdo expressa princípios e diretrizes norteadoras da prática profissional determinadas socialmente, e traz a marca da conjuntura atual da sociedade brasileira (CFAS, 1986, p.1).

A introdução de uma nova ética para a categoria já apresenta algumas considerações advindas da aproximação da categoria com a teoria social em Marx, claro que no fértil terreno das décadas de 1980 e 1990 a categoria infere formulações mais profundas que vão recorrer a uma maior aproximação com a vertente marxista, mas, em 1986, as considerações iniciais formuladas pelos assistentes sociais revelam profundos avanços e mudanças, se comparadas aos códigos anteriores.

A partir do CE de 1986, verificam-se alterações que são fundamentais para a categoria na direção da vertente de ruptura, imprimindo nova ética, que busca superar a concepção abstrata e universal de conceitos utilizados anteriormente como: “pessoa humana” e “bem comum”. A profissão assume uma atuação política voltada às necessidades dos usuários, de forma histórica, entendendo-os enquanto classe social. Conforme Barroco (2001), o CE assume o compromisso com a classe trabalhadora a partir de um projeto profissional que se articula com um projeto de sociedade, porém ainda era necessário considerar as mediações ético- morais, os fundamentos da ética. Assim, a autora apresenta essa defasagem:

Portanto, os marcos teórico-políticos dos avanços da vertente de ruptura nos anos 80 revelam uma defasagem em relação à teorização da ética. A reflexão teórica marxista forneceu as bases para uma compreensão crítica do significado da profissão, desvelando sua dimensão político-ideológica, mas não a desvendou em seus fundamentos e mediações ético-morais; explicitou os fundamentos do conservadorismo e sua configuração na profissão, o que não se desdobrou numa reflexão ética específica. A prática política construiu, objetivamente, uma ética de ruptura, mas não ofereceu uma sustentação teórica que contribuísse para uma compreensão de seus fundamentos (BARROCO, 2001, p.177).

O CE de 1993 avança com relação aos fundamentos teóricos da ética considerando os avanços acumulados pela profissão desde a década de 1970 e assim o código é reformulado. Contudo, o contexto político vivenciado pelo País na década de 1990 revela um momento de falência dos valores sociais. O cenário político vivencia a retração dos direitos sociais e dilacera a classe trabalhadora; a política conduzida sobre o receituário do neoliberalismo imprime alterações no contexto social que fortalecem um projeto de sociedade que prioriza a burguesia, e, por outro lado, retrai as políticas sociais sobre a privatização crescente do Estado. Nesse contexto, a questão social passa a ser conclamada no âmbito da solidariedade, e emerge no País o chamado terceiro setor<sup>34</sup>.

Nesse contexto, a profissão enfrenta novos debates, que contestam mais uma vez o marxismo. Assim as questões inseridas na profissão na década de 1980, com a aprovação do CE de 1986, chegam na década de 1990 com um novo desafio posto: responder às questões que caracterizam essa conjuntura. A tendência conservadora da profissão não deixa de existir, no processo que se coloca, contudo perante o contexto sócio-histórico vivenciado, é a vertente de ruptura que se fortalece, conforme Netto (1996, p.116), “[...] uma categoria profissional jamais é um bloco identitário ou homogêneo – é sempre, sob todos os prismas, um conjunto diferenciado e em movimento”.

Considerando Barroco (2001, p.185), a profissão recorre à Filosofia, utilizando novas possibilidades para a discussão ética, com destaque para as produções apoiadas em Lukács, Heller, Meszáros, Gramsci, entre outros. A categoria apoia-se em um novo debate: a perspectiva ontológica. Assim, o código de ética formulado em 1993 é influenciado pela ontologia social:

---

<sup>34</sup> Esta pesquisa não se propõe a analisar o termo terceiro setor, cujo entendimento, não é considerado fenômeno isolado, mas resultado da crise e reestruturação do capital, conectado à ofensiva neoliberal contra o trabalho, na “reforma” conduzida pelo Estado na reestruturação produtiva. Uma análise mais aprofundada sobre o terceiro setor pode ser obtida em Montañó (2008).

[...] partiu da compreensão de que a ética deve ter como suporte uma ontologia do ser social: os valores são determinações da prática social, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho. É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do ser natural, dispondo de capacidade teleológica, projetiva, consciente; é por esta socialização que ele se põe como ser capaz de liberdade. [...] É ao projeto social aí implicado que se conecta o projeto profissional do Serviço Social - e cabe pensar a ética como pressuposto teórico-político que remete para o enfrentamento das contradições postas à Profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional (CFESS, 1993, Introdução).

A ética passa a ser um tema central de debate e dos estudos conduzidos pela categoria, e de reflexão no campo das pesquisas. A partir da segunda metade da década de 1990, os direitos humanos passam a ser incorporados aos debates, e permitem maiores aprofundamentos teóricos e ações que se voltam para a sua defesa. Na formação profissional, a ética passa a se desenvolver como elemento norteador do processo de formação e a constar nas diretrizes curriculares de 1996, não se restringindo à disciplina de ética. Assim, a ética busca suporte na ontologia do ser social, a partir da práxis que, por meio do trabalho, pode transformar as ações humanas de forma consciente e livre.

*Essa fundamentação ontológica permite apreender a ética como parte constitutiva da práxis: uma ação prática e social mediada por valores e projetos derivados de escolhas de valor que visam inferir conscientemente na vida social, na direção da sua objetivação.* (BARROCO, 2012, p. 54)

O CE apresenta os princípios que são fundamentais traz a emancipação como valor mais central; os demais valores se articulam e possibilitam a emancipação humana.

Dessa forma, com relação aos valores, apresentam-se os princípios:

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática (CE, 1993, p.3)

A democracia é tratada como “valor central” e “forma política” (BARROCO, 2012), contudo, esse entendimento de democracia não é reconhecido perante a visão liberal da ordem burguesa, mas no seu sentido pleno, que extrapola os limites do capitalismo; é um valor que permeia outra socialização adversa e contrária ao capitalismo, enquanto socialização das riquezas produzidas, pois essas riquezas

são coletivas, e no capital particulariza, enquanto modo econômico, político e social, aquilo que é fruto do trabalho coletivo. “Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida” (CE, 1993, p.3).

O CE posiciona-se ainda em relação aos direitos humanos, entendidos no seu processo de constituição histórica que considera a necessidade de lutas e mobilização social na sociedade capitalista, pois esses direitos, na perspectiva do capital, não são garantidos de forma plena para todos os indivíduos, já que a sua condição diferencia os sujeitos sociais. Assim, a cidadania articula-se social e politicamente para a garantia dos direitos. E a profissão se posiciona ainda nas lutas gerais dos trabalhadores, pois entende e considera integrante dessa luta.

Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras (CE, 1993, p.3).

Com relação ao PEP, na dimensão de um projeto societário, o CE deixa claro o posicionamento da categoria perante o modo de produção capitalista, apontando as questões que limitam a emancipação sobre a ordem vigente.

Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero (CE, 1993,p.3).

O CE de 1993 representa os debates e posicionamentos da categoria, ao longo do processo de sua constituição, traduzindo os acúmulos teórico e político, a partir da ruptura com as formas anteriores de conceber a profissão. Localiza a profissão no capitalismo, representando que sua direção é contrária às formas instituídas por esse sistema, mas deixa claro que, apesar de não compartilhar e defender a ordem do capital, traz as formas em que a profissão deve se posicionar para denunciar as atrocidades cometidas, posicionando-se claramente na defesa das lutas sociais favoráveis à classe trabalhadora.

O projeto profissional é revolucionário, não apenas de forma abstrata, mas também na sua essência, na maneira como orienta a sua ação e seu posicionamento profissional. Qualquer defesa que se oponha a isso, perante a categoria, não pode ser reconhecida como substância profissional, pois não se refere ao modo de ser da profissão; se distancia, se afasta, criando outra forma de categoria, que é adversa e contrária, por isso, o CE é importante instrumento para a profissão, capaz de denunciar a conduta ética que se manifesta de forma contrária à sua essência, ao seu modo de ser. “Assim, a perspectiva e prática revolucionária que se encontram na base do projeto de sociedade que subjaz ao nosso projeto profissional, é mais do que uma mera opção; é verdadeiramente, uma exigência para a sua realização” (GUERRA, 2015, p.68).

#### **4.4 As Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996: sua relação direta com o Projeto Ético-Político**

Em 1946, foi criada a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (Abess)<sup>35</sup>, com o objetivo de definir e coordenar a política de formação profissional. No ano de 1975, a Abess, por meio de uma convenção nacional, estabelece o debate para definir o currículo mínimo dos cursos de Serviço Social. Assim, é colocado no âmbito da formação profissional o acúmulo teórico e político da categoria profissional, construídos, principalmente, a partir da intenção de ruptura.

Na XXI Convenção Nacional de Ensino e Pesquisa realizada pela Abess, no ano de 1979, o currículo mínimo foi aprovado e formalizado posteriormente, no ano de 1982, pelo Conselho Federal de Ensino, por meio do Parecer n. 412/1982, prevendo carga horária de 2.700 horas e subdividindo o processo de formação em duas partes: uma básica e outra profissionalizante. O currículo focalizava dois eixos: teoria e metodologia, por considerar que naquele contexto o conhecimento das teorias sociais e seus métodos seriam suficientes para orientar a prática do Serviço Social.

---

<sup>35</sup> No ano de 1996, a denominação é alterada para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), justificada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, ainda, pela necessidade de articular o processo de formação da graduação e pós-graduação, pois é entendida a natureza científica.

Conforme Abramides (2006), o currículo mínimo busca a superação do Serviço Social tradicional. Cabe pontuar que a proposta que consolida o currículo não representa unidade no processo de formação profissional, uma vez que coexistem diferentes concepções acerca desse processo, implicando contradições e ambiguidades que se expressam na formulação do currículo mínimo, o qual, de acordo com Rodrigues (apud ABRAMIDES, 2006, p. 56):

- a- Concepção abstrata do homem;
- b- Ausência de definição do significado da participação popular em processos decisórios;
- c- Superação da “função social” para a de “promoção social” sem referir-se às condições e objetivações sociais;
- d- “clientela” e “estratos mais carentes” desconsiderando a existência e as relações das classes sociais;
- e- Ausência do referencial teórico de totalidade das relações sociais que garanta a análise e interpretação da realidade social;
- f- Separação entre teoria e prática;
- g- Não explicitação do significado dos movimentos sociais na história social;
- h- Referência da “consciência da população” sem definir seu significado teórico.

Na gestão da Abess/Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social (Cedepss), no período de 1993-1995, devido à recomendação da XXVII Convenção Nacional da Abess, realizada em outubro de 1991, definiu-se como prioridade a revisão do currículo mínimo dos cursos de Serviço Social, tendo como princípios norteadores os avanços do currículo de 1982, o CE de 1993, e como base a construção teórico-metodológica e ético-política inscrita na trajetória da profissão (ABESS/CEDEPSS,1996). Cabe ressaltar que esse processo ocorreu de maneira coletiva, envolvendo diversos profissionais, como docentes, discentes, profissionais, entidades organizativas da categoria.

No Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, realizado em Recife/PE, no período de 9 a 12 de dezembro de 1992, com o tema: *Produção Científica e Formação Profissional*, uma das principais ações foi a necessidade de reformular o currículo mínimo de 1986 e avançar na importância de inserir a pesquisa na formação dos profissionais. Assim, se definiu pela urgência da reformulação dos currículos mínimos, porém adotados como diretrizes curriculares<sup>36</sup>,

---

<sup>36</sup> Essa alteração de currículos mínimos para Diretrizes Curriculares foi definida pela Política Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que já era prevista no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e no art. 9º da LDB. Essa alteração incide sobre a concepção de

conforme exigências impostas pelo governo, na linha da flexibilização dos currículos para os cursos superiores.

Ficou definido, então, pela categoria profissional, que era necessário garantir uma unidade no projeto de formação profissional, para estabelecer de forma clara o que se espera em conhecimento, habilidades e atitudes de um perfil profissional crítico, pensando na articulação do tripé da educação: ensino, pesquisa e extensão, e ainda considerando a articulação necessária entre os cursos de graduação e pós-graduação.

Em 1993, ocorre a XXVIII Convenção Nacional e a gestão Abess/Cedepss (1993-1995), ao conduzir o processo de revisão, sistematizou a proposta com o objetivo de garantir o debate para a formação profissional, assim, na XXIX Convenção Nacional da Abess, realizada em novembro de 1995, é lançada a proposta básica para o processo de formação, no documento intitulado Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Na Assembleia Geral Extraordinária da Abess, de 8 de novembro de 1996, foram aprovadas as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, considerando uma formação que, além de um perfil técnico, garantisse a formação intelectual. As Diretrizes Curriculares consideraram a historicidade do Serviço Social nas relações sociais entre as classes e destas com o Estado, e as contradições que permeiam o desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Conforme a Abess/Cedepss (1997), as novas diretrizes curriculares possibilitaram caracterizar a relação do Serviço Social com as expressões da questão social, considerando os processos históricos e teórico-metodológicos do fazer profissional. Entendendo que o Serviço Social é demarcado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e da relação com o capital, a classe trabalhadora e o Estado.

---

qualidade e, conforme aponta Lima (2007), submete a educação a uma concepção de qualidade associada ao reordenamento no mundo do capital. É uma concepção de currículos que se adequa à economia globalizada e da sociedade da informação, adotando diretrizes curriculares que, conforme o governo, seriam capazes de garantir a flexibilização e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições superiores, atendendo às necessidades específicas das diferentes regiões do País. Essa alteração não convergia com a proposta resultante da construção coletiva, a partir de uma análise crítica da constituição social, verifica-se, aqui, a incursão de um perfil colaboracionista da ordem do capital.

As diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, propostas pela Abess/Cedepss, reconhecem o Serviço Social como uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, o que supõe afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2014, p.617).

Conforme a Abepss (1996, p. 5), são pressupostos norteadores da concepção de formação profissional:

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

Os princípios que fundamentam a formação profissional são:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.
3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;

9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
  11. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular
  12. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional
- (ABEPSS, 1996, p.6).

Conforme a Abepss (1996, p.7), os princípios que fundamentam a formação profissional implicam capacitar o profissional de forma teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, para que:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

Assim, a formação profissional exige rigor nos aspectos teórico, histórico e metodológico da realidade social, com a intenção de possibilitar a apreensão do singular enquanto expressão da totalidade social, apoiada em uma teoria social e um método que permitam, através da historicidade do movimento da realidade, a apreensão da sua totalidade. Espera-se a capacidade de problematizar a sociedade capitalista perante a reprodução social, a partir da produção material e da reprodução das relações sociais. (ABESS/CEDEPSS, 1996).

A compreensão da realidade social só é possível quando se parte da necessidade de apreender o modo de produção capitalista e suas contradições, utilizando-se das mediações que são necessárias na apreensão do movimento real, possibilitando a ação profissional de forma crítica, para que o fazer da profissão não se torne mera reprodução das necessidades do capital. De acordo com a Abepss (1997), a proposta de formação parte da reafirmação do trabalho enquanto atividade central na constituição do ser social. O processo de trabalho profissional deve ser apreendido a partir de uma construção teórico-metodológica que possibilite o repensar crítico do ideário profissional.

A formação profissional remete a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que nas Diretrizes Curriculares se traduzem em três núcleos de fundamentação, que não são autônomos e/ou hierarquizados, mas se complementam e interligam. Esses núcleos expressam níveis diferenciados de apreensão das realidades social e profissional, considerados capazes de subsidiar a atuação profissional. Cada um desses núcleos é responsável por um conjunto de conhecimentos (ABEPSS, 1997, p.8 ):

- I - Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social:** responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, ou seja, explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas;
- II. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira:** responsável pelo conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira e suas particularidades;
- III. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional:** o entendimento do Serviço Social enquanto especialização do trabalho e seu processo de trabalho, tendo como objeto as múltiplas expressões da questão social, o entendimento e competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política e uma postura investigativa.

Os núcleos de fundamentação expressam-se em matérias necessárias para a formação profissional, que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e, ainda, os componentes indispensáveis no processo de formação profissional: o estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (ABEPSS, 1996).

Dentre as matérias indispensáveis para a formação, estão: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação Socio-histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional. (ABEPSS,1996).

O Estágio Supervisionado é atividade curricular obrigatória, com a inserção do aluno no espaço socioinstitucional, com o objetivo de capacitá-lo para o exercício profissional. É indicado processo sistemático e contínuo de supervisão, conduzido por um supervisor de campo – que é o profissional diretamente responsável pelas atividades/ações daquele campo específico de estágio –, e um supervisor de estágio que é o professor responsável por possibilitar ao aluno as dimensões da atuação profissional. É obrigatória a formulação de um plano de estágio, elaborado pelos três

atores envolvidos no processo, conforme a lei que regulamenta a profissão (Lei n. 8.662/1993) e o CE da profissão. O estágio deve ocorrer concomitantemente ao período letivo escolar. (ABEPSS, 1996).

O TCC constitui-se exigência curricular para a obtenção do diploma, pois o aluno sistematiza o conhecimento adquirido no processo investigativo a partir de uma indagação teórica, e deve ser elaborado obedecendo aos padrões de exigências metodológicas acadêmico-científicas, sob a orientação de um professor, com posterior avaliação por uma banca examinadora. (ABEPSS, 1996).

As Diretrizes Curriculares estabelecem ainda a carga horária mínima para o curso de Serviço Social de 2.700 horas<sup>37</sup>, com duração média de quatro anos. O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres e deve ser garantida maior carga horária para as disciplinas, que deve ter a mesma qualidade dos cursos matutinos e noturnos. Deve ser destinada carga horária total para as atividades complementares, como: monitoria, iniciação científica, pesquisa, extensão e outras, conforme o plano acadêmico. O estágio supervisionado deve ter, no mínimo, 15% da carga horária total. (ABEPSS, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares de 1996, o Serviço Social busca romper com a concepção da profissão nos moldes tradicionais, elaborando-a a partir de sua historicidade, apoiada em uma concepção teórico-crítica da realidade social na sua inserção no capitalismo monopolista. Busca traçar a formação profissional a partir do CE de 1993, da lei que regulamenta a profissão, e de uma densa reformulação do currículo mínimo de 1986, apoiados principalmente no acúmulo que a profissão foi adquirindo ao longo do processo histórico, traçando assim o perfil profissional necessário.

Contudo, a partir da década de 1990 está em curso a contrarreforma do Estado, a qual, apoiada no projeto neoliberal introduz mudanças significativas no padrão de acumulação e regulação social, marcando profundas alterações sociais, econômicas, políticas e culturais, que vão refletir na produção de bens e serviços, no perfil dos trabalhadores, na organização da gestão do trabalho. No Serviço Social, enquanto especialização do trabalho coletivo<sup>38</sup>, que não se encontra alheio a essas

---

<sup>37</sup>Em 7 de julho de 2006, ocorreu a alteração da carga horária para 3 mil horas, com base no Parecer CNE/CES 184/2006, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0184\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0184_06.pdf)>.

<sup>38</sup>O trabalho coletivo no capitalismo encontra-se centrado no trabalho e na acumulação do capital.

alterações que implicam diretamente o trabalho profissional, ocorre a reconfiguração do processo formativo a partir das novas requisições do capitalismo neoliberal, que busca uma formação profissional colaboracionista, que se configura com as necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Esse perfil profissional, ancorado pelas novas exigências dos padrões de acumulação do capital, ganha materialidade no cenário nacional, a partir das alterações legais conduzidas para a educação superior, partindo principalmente da LDBN, que possibilitou a reformulação da política de educação, e, a partir desse ponto, novas determinações legais<sup>39</sup> imprimem alterações em diversos aspectos do processo educacional superior, como nos currículos. O Serviço Social, assim como as demais profissões, sofre esses impactos e as Diretrizes Curriculares de 1996 adequam-se à reformulação do processo formativo.

#### **4.5 A Contrarreforma da Educação Superior e os Impactos no Serviço Social: o assalto das Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996**

No contexto da contrarreforma da Educação Superior, as Diretrizes Curriculares de 1996 sofrem alterações, com implicações diretas no PEP defendido pela categoria, ao impor limites para a formação profissional e, conseqüentemente, para o exercício profissional, devido ao processo formativo aligeirado, principalmente representado no EaD<sup>40</sup>. Aliados, esses fatores ocasionaram e ainda ocasionam distanciamento do perfil profissional construído e defendido pela categoria.

Determinada pelo MEC, a alteração de currículos mínimos para as Diretrizes Curriculares consta do Parecer n. 776/1997<sup>41</sup>, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e já estava prevista no artigo 48 da LDBN. Tal mudança foi fundamentada no fato de os currículos mínimos serem rígidos, com pouca possibilidade de alterações para as IES.

---

<sup>39</sup> Abordou-se esses aspectos nos Capítulos 2 e 3. Verificamos que o escopo legal da Educação Superior apoiou-se na proposta do projeto neoliberal e nas determinações internacionais dos modelos educacionais para países periféricos (Banco Mundial, Unicef, entre outros)

<sup>40</sup> Conforme tratou-se no Capítulo 3 deste texto.

<sup>41</sup> Orienta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>.

[...] em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (PARECER CNE 776/1997, p.1).

O referido parecer aponta ainda que a proposta das Diretrizes Curriculares deveria ainda considerar a redução do período determinado para a formação profissional, apontando que uma das necessidades impostas era a formação em menor prazo; ressalta ainda a flexibilidade que as IES deveriam ter para organizar os cursos da forma adequada.

Com as alterações definidas, o Serviço Social estabeleceu uma comissão de especialistas para adequar as propostas curriculares de 1996. O texto foi encaminhado em março de 1997, conforme as alterações legais, e a versão final para os cursos de Serviço Social foi aprovada pelo MEC em 4 de julho de 2001, pelo Parecer CNE/CES n. 1.363/2001 e retificada pelo Parecer n. 492/2001 e, por fim, pela Resolução CNE/CES n. 15/2002, apresentando descaracterização do perfil profissional com relação ao texto original.

No texto original encaminhado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (1999, p.1), para o MEC, o perfil profissional era:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.<sup>42</sup>

O CNE alterou o perfil profissional encaminhado, que ficou descrito da seguinte forma:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (PARECER CNE/CES 492/2001, p.13)<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialista de Ensino em Serviço Social encaminhada para o MEC. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao\\_diretrizes.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf)>.

<sup>43</sup> Parecer do CNE/CES n. 492/2001, versão final, publicado no Diário Oficial da União de 9 de julho de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>.

Verifica-se que ocorreu significativa alteração no perfil profissional definido pelo CNE, ao suprimir características que são fundamentais para o perfil profissional comprometidos com o PEP. Além dessa alteração, o CNE procedeu com outras significativas mudanças que comprometem as Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996. No texto original constava as seguinte competências e habilidades:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade;

Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;

Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as seguintes competências e habilidades técnico-operativas:

- Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil;
- Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- Realizar estudos socioeconômicos para identificação de demandas e necessidades sociais;
- Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social;
- *Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social;*
- *Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino;*
- *Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS EM ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL, 1999, p. 3. Itálicos nossos).*

No texto do CNE (2001, p. 13), essas competências e habilidades ficaram da seguinte forma:

## A) Gerais:

A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à:

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
- *utilização dos recursos da informática.*

## B) Específicas:

A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de:

- elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social;
- contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais;
- planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais;
- realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais;
- prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos;
- realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social (Itálicos nossos).

As questões fundamentais sobre habilidades e competências da profissão foram simplesmente eliminadas e algumas inseridas, pelo texto do CNE, que retirou substâncias fundamentais para o exercício profissional comprometido com uma atuação profissional ética e política. Dentre as inúmeras alterações, chama a atenção a eliminação das seguintes habilidades e competência técnico-operativa: “assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino e supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social” (CNE, 2001, p.8).

Verifica-se ainda a inclusão pelo CNE (2001, p. 13), de uma nova habilidade e competência: “utilização dos recursos da informática”. Por esses fatores, a política de educação superior prepara o terreno para a incursão de novas modalidades de ensino, ao permitir que as Diretrizes Curriculares ficassem mais flexíveis e ajustáveis<sup>44</sup>.

É possível ainda verificar que nas Diretrizes Curriculares definidas pelo CNE, os objetivos foram eliminados do texto, acarretando um perfil profissional que se esvazia com relação à crítica dos processos sociais e do entendimento de totalidade, dificultando a apreensão do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. A falta de objetivos impacta na fundamentação dos três núcleos que compõem a

---

<sup>44</sup> Questões que serão aprofundadas no Capítulo 5 desta dissertação.

organização curricular, já que foram eliminados do texto regulamentado. Isso ocasionará impacto direto no conteúdo básico comum à formação profissional.

A pesquisa e extensão são apresentadas no texto regulamentado de forma superficial, enquanto conteúdos extras das atividades complementares, sem nenhuma exigência de carga horária mínima:

As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, *iniciação científica*, *projeto de extensão*, participação em seminários, *publicação de produção científica* e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso (CNE,2001, p.15. Itálicos nossos).

Esses dois elementos, considerados atividades complementares, deflagram um grande risco para o tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão, que passam para a condição de complemento, podendo ou não ser realizado, retira da formação importante conteúdo e por outro lado flexibiliza ainda mais para as IES, que não são obrigadas a ofertá-las para os alunos.

Essa determinação compromete a formação profissional defendida nas Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, pois desconsidera atividades fundamentais, assim, conforme Barroco (2012, p.101):

A formação profissional e a pesquisa supõem o trabalho criativo, a autonomia intelectual, a competência teórico-metodológica fundada em conhecimentos críticos, visando à capacidade de desvelar objetivamente a realidade social em sua essência histórica. Segundo os pressupostos do CE [Código de Ética], o ensino e a pesquisa devem estar dirigidos por um compromisso ético-político com a objetivação de conhecimentos e de valores que possam contribuir para a ampliação dos direitos, da liberdade, da justiça social, da democracia, pretendendo dar visibilidade às particularidades e às possibilidades de intervenção profissional nessa direção.

A extensão é capaz de estabelecer um vínculo entre universidade e sociedade, ao executar programas que atendam às necessidades de determinada população e ao interesse para o próprio processo formativo. É a universidade presente na sociedade: “A extensão concretiza e alarga a dimensão pública da instituição universitária – a serviço da coletividade” (IAMAMOTO, 2005, p. 272).

O tripé ensino, pesquisa e extensão é considerado indissociável, pois se entende que, para uma formação profissional crítica e de qualidade, esses componentes se relacionam no processo de construção do conhecimento. Conforme

lamamoto (2005), no Serviço Social, os núcleos temáticos são as estratégias da articulação entre as três dimensões indissociáveis da instituição universitária. A fragmentação, ou eliminação, de uma das atividades que compõe o tripé da educação, ocasiona danos imensuráveis para o conhecimento.

Com relação ao TCC, destacamos o texto original da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (1999, p. 8):

O Trabalho de Conclusão de Curso é uma exigência curricular para a obtenção do diploma de bacharel em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de indagações preferencialmente geradas a partir da experiência de estágio. Esse processo realiza-se dentro de padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. É elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora.

Na nova formulação do CNE (2001, p. 14), o TCC ficou assim explicitado: “[...] o Trabalho de Conclusão de Curso deve ser desenvolvido durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar”.

Dessa forma, foi retirada parte essencial do TCC, pois fica subentendida a sua exigência, e são deixadas de lado as exigências acadêmico-científicas, gerando prejuízos no processo formativo com relação à totalidade que o aluno deve ser capaz de expressar.

As alterações introduzidas nas Diretrizes Curriculares, pelo CNE, prejudicam sobremaneira a formação do assistente social, pois retiraram elementos fundamentais da ética comprometida com a profissão e colocam em risco o PEP profissional, visto que elementos cruciais e fundamentais foram negligenciados.

Essas alterações enfraquecem a profissão tanto no âmbito da formação como da execução do trabalho profissional, o que, na profissão, pode ser sinônimo de um retrocesso ao formar profissionais que atendem às explícitas necessidades do capital sem entender a totalidade das relações sociais e (re)produção do capital. Com isso, o PEP perde o sentido e se esvazia, cai na abstração do seu significado como algo inalcançável e distante da atuação do assistente social, acabando por perpetuar a dicotomia teoria *versus* prática.

Pode-se afirmar que a contrarreforma da educação superior, a partir da necessidade da acumulação flexível do capital e atendendo às necessidades do capitalismo neoliberal, coloca em risco um projeto de formação crítico e comprometido com a coletividade, moldando, ao ditame do capital. O Serviço Social sofre os impactos desse sistema que aniquila qualquer projeto de formação que não se limite aos moldes do capital, assim, conforme Iamamoto (2011, p. 417), “O ensino universitário tende a ser reduzido ao treinamento, à transmissão de conhecimento e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado”.

## 5 A EXPRESSÃO DO EAD NO SERVIÇO SOCIAL: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, NO TRABALHO PROFISSIONAL E NO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO

Nós vos pedimos com insistência:  
Nunca digam - Isso é natural!  
Diante dos acontecimentos de cada dia,  
Numa época em que corre o sangue  
Em que o arbitrário tem força de lei,  
Em que a humanidade se desumaniza  
Não digam nunca: Isso é natural  
A fim de que nada passe por imutável.  
(BERTOLT BRECHT)

Nos capítulos anteriores, abordou-se como a contrarreforma da Educação Superior no Brasil, alinhada ao projeto neoliberal, iniciou expressiva expansão em massa das IES e dos cursos de graduação, com a incursão de diferentes projetos e ações que reconfiguraram o modelo de educação.

No Capítulo 4, trataram-se os elementos fundamentais da profissão no Brasil, apoiados no processo sócio-histórico da inscrição do Serviço Social brasileiro, situando, no contexto histórico do Brasil, como o Serviço Social foi se estabelecendo enquanto profissão na divisão social e técnica do trabalho coletivo. Apontamos o CE, o PEP e as Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, elementos fundamentais para que, nesse momento, seja possível compreender os impactos para a profissão da formação na modalidade do EaD.

Neste capítulo, apresentam-se os dados do Inep, MEC e demais *sites* oficiais para apresentar o quadro da expansão nessa modalidade de ensino. Apoiar-se em alguns PPPs<sup>45</sup> para os cursos de Serviço Social relacionando-os com as Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996.

---

<sup>45</sup> A escolha dessas IES foram apontadas nos Pressupostos teórico- metodológico deste estudo, contudo, ao longo do debate, foi possível identificar a relevância que representam na modalidade de EaD.

## 5.1 Mapa da Expansão do EaD: a centralidade na região sudeste e no estado de São Paulo

O processo da contrarreforma na educação superior levou a um novo modelo de educação, devido aos seguintes fatores: 1) aumento de IES privadas; 2) execução de programas que se ligam diretamente ao interesse de capital financeiro; 3) exigência de um novo perfil profissional para atender às necessidades do mercado; 4) ajustamento das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação voltado para a flexibilização para as IES; 5) aumento massivo do número de vagas por cursos; 6) precarização do corpo docente; 7) deslocamento do tripé da educação reduzindo a obrigatoriedade entre ensino, pesquisa e extensão, nas universidades; e 8) utilização em larga escala da modalidade de EaD tanto na graduação como em programas de pós-graduação *lato sensu*, utilizando o discurso da necessidade de inclusão de ferramentas tecnológicas no processo educativo no mundo globalizado.

O EaD ocasionou fragmentação expressiva do processo educacional; fragmentou a finalidade social da universidade, o trabalho docente, o processo de conhecimento, os espaços de vivência, a possibilidade de integração com pesquisas e extensão; enfim, levou o processo de aprendizado a um ambiente isolado e solitário, onde a integração ocorre exclusivamente com um computador (máquina) e as relações se estabelecem de forma virtual.

No âmbito do governo, o EaD surge como possibilidade de aumentar as vagas ofertadas para o acesso à educação superior e os interesses reguladores do mercado. Não é gestado como real proposta de formação profissional, mas uma ferramenta viável perante as exigências do grande capital. E isso se deve principalmente às condições propícias que a gestão FHC (1995-2002), com a ampliação das IES privadas; e Lula (2003-2011), com a intensificação da oferta de vagas em IES privadas e a explosão das vagas do EaD, consolidaram como alternativa para as grandes empresas educacionais privadas na captação financeira.

Por ser uma lógica ligada ao mercado, as IES públicas pouco se declinaram a essa modalidade de ensino; a proposta da UAB se limitou a ofertar um número menor de vagas, tanto que segundo o relatório do Inep de 2013, das 1.638.427 vagas no EaD, cerca de 50 mil foram ofertadas pelas IES públicas, com destaque

para os Institutos Federais e a Universidade Estadual do Maranhão, que ofertou quase 4 mil vagas nessa modalidade.

A modalidade a distância atende principalmente as IES privadas, e é um recurso utilizado em larga escala, como alternativa de custo financeiro, na ampliação de serviços educacionais. Isso permite concluir que o EaD se caracteriza como produto da mercadoria educação.

No ano de 2014, o Inep identifica o número de polos educacionais<sup>46</sup> no Brasil. A Tabela 6 apresenta o número de polos em cada uma das regiões.

**Tabela 6** – Número de polos educacionais por região

Região	Pública	Privada	Total
Norte	56	308	364
Nordeste	447	606	1.053
<b>Sudeste</b>	<b>333</b>	<b>1.524</b>	<b>1.857</b>
Sul	276	848	1.124
Centro-Oeste	110	404	514
Distrito Federal	3	47	50
<b>Total - Brasil</b>	<b>1.222</b>	<b>3.690</b>	<b>4.912</b>

Fonte: Inep, 2014.

Identifica-se, na Tabela 6, que a região sudeste tem mais polos de EaD, representando 37,80% de todo o território nacional, e características urbanas e econômicas que apresentam economia diversificada, representando 55% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional; tem forte desenvolvimento industrial, destacando-se, ainda, no setor de serviços; na agricultura, conta com recursos tecnológicos e, ainda, na extração de minérios. É a região mais populosa do Brasil. De acordo com o IBGE, no ano de 2013, a estimativa populacional era de 84,4 milhões de habitantes; e com maior densidade demográfica, com média de 91,3 habitantes por quilômetro quadrado. É ainda a região que representa o melhor rendimento mensal dos trabalhadores, pois, de acordo com a Pnad, em 2014, era de R\$ 2.073,00. É

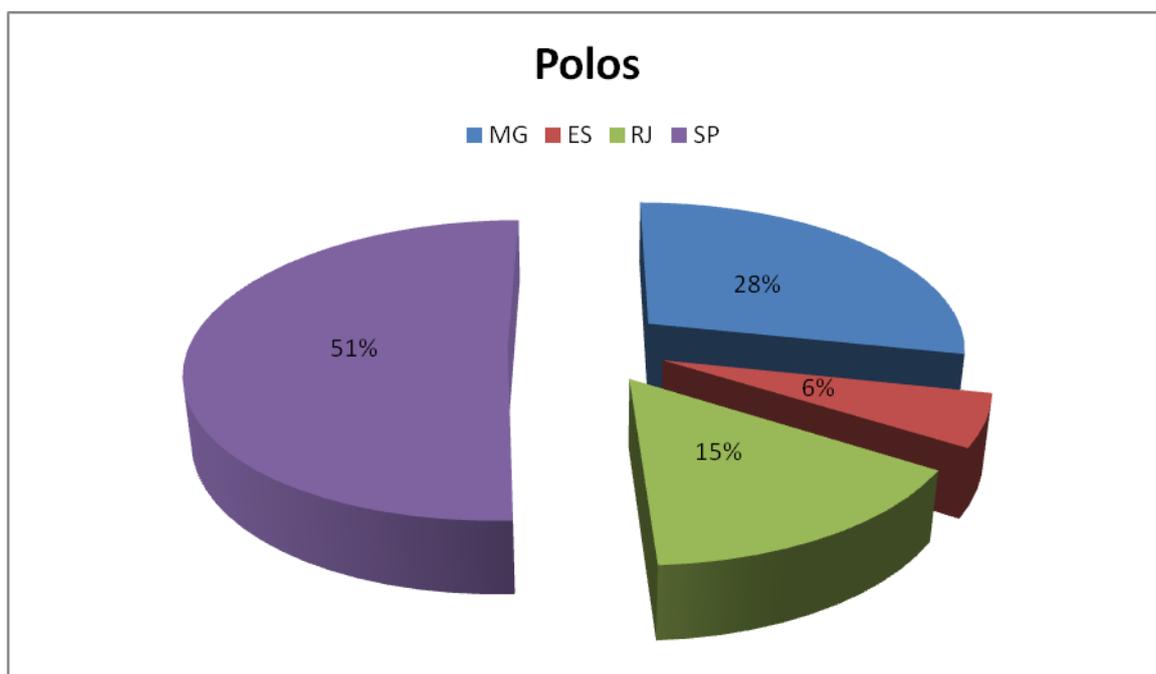
<sup>46</sup> O polo de apoio presencial é regulamentado pelo Decreto n. 5.622, de 2005, e está definido no art. 12 como: “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”. Para o EaD, os procedimentos de regulação e avaliação estão regulamentados pelo Decreto n. 6.303 de 2007, que define as atividades presenciais obrigatórias, como: “As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados” (Art. 10, § 2º). Devem funcionar como ponto de referência para os alunos tendo horários de funcionamento diversificados que atendam às necessidades dos estudantes.

ainda a região do Brasil em que as desigualdades sociais aparecem de forma mais acentuada, com alto índice da população residindo em condições precárias.

Com relação às IES, concentra o maior número, no Brasil, com 47% do total, representando 49% das instituições privadas e 47,34% das unidades públicas, em todo o território nacional; a Educação Superior, portanto, tem significativo destaque na região (INEP, 2014).

A porcentagem dos polos de EaD, na Região Sudeste, está destacada no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Polos de EaD na região sudeste



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Inep - 2014.

Do percentual de polos de EaD na região sudeste, o Estado de São Paulo representa 51% dos 1.857 polos identificados pelo Inep no ano de 2014; desses, 5,93% estão nas IES públicas e os outros 94,07% estão nas IES privadas. Esses dados revelam o alto interesse no mercado educacional na oferta do EaD.

De acordo com o Censo de 2010, a população do Estado era de 41.262.199 habitantes. Os dados revelam que 11,67% dessa população, ou seja, 4.169.297 pessoas na idade adulta têm nível superior. As regiões do Brasil que apresentam menor índice da população no ensino superior encontram-se nas regiões norte

(1,9%) e nordeste (2,3%), e representam as menores taxas no processo de expansão da educação superior.

O Quadro 2 apresenta as IES que disponibilizam o curso de Serviço Social na modalidade EaD, com a data de funcionamento de cada curso; o número de vagas e polos autorizados para o funcionamento dessa modalidade; destaca o número de polos disponibilizados no Estado de São Paulo, e indica a origem da sede da IES (estado e município).

**Quadro 2** – IES que disponibilizam curso de Serviço Social na modalidade EaD

IES	Categoria Administrativa	Estado/Cidade	Vagas Anuais/ Brasil	Data de Funcionamento	Polos	Polos /SP
Centro Universitário Newton Paiva	Privado com fins lucrativos	MG/Belo Horizonte	2.500	1º/2/2008	2	0
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi)	Privada com fins lucrativos	SC/Indaial	1.300	2/5/2008	49	1
Centro Universitário do Grande Dourados (Unigran)	Privada sem fins lucrativos	MS/Dourados	3.000	1º/8/2008	31	3
Centro Universitário Clarentiano (Ceucar)	Privada sem fins lucrativos	SP/Batatais	900	4/2/2009	35	13
Centro Universitário Uniseb	Privada com fins lucrativos	SP/Ribeirão Preto	5.000	20/7/2011	137	65
Centro Universitário Jorge Amado (UniJorge)	Privado com fins lucrativos	BA/Salvador	500	1º/6/2013	1	0
Centro Universitário de Maringá (Unicesumar)	Privada com fins lucrativos	PR/Maringá	2.000	<b>3/2/2014</b>	56	7

(Continua)

**Quadro 2** – IES que disponibilizam curso de Serviço Social na modalidade EaD

IES	Categoria Administrativa	Estado/Cidade	Vagas Anuais/ Brasil	Data de Funcionamento	Polos	Polos /SP
Centro Universitário do Norte (Uninorte)	Privado com fins lucrativos	AM/Manaus	100	<b>10/2/2014</b>	1	0
Centro Universitário Internacional (Uninter)	Privado com fins lucrativos	PR/Curitiba	3.000	<b>19/6/2014</b>	421	75
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (Uniplan)	Privado sem fins lucrativos	DF/Brasília	4.260	<b>3/8/2015</b>	71	40
Centro Universitário Filadélfia (Unifil)	Privado sem fins lucrativos	PR/Londrina	50	<b>7/3/2016</b>	1	0
Centro Universitário do Sul de Minas (Unis- MG) <sup>(a)</sup>	Privada sem fins lucrativos	MG/Varginha	80	Sem informação	3	0
Universidade do Tocantins (Unitins) <sup>(b)</sup>	Pública Estadual	TO/Tocantins	0	2/2/2006	---	----
Universidade Nove de Julho (Uninove)	Privada sem fins lucrativos	SP/São Paulo	500	10/2/2006	5	5
Universidade Tiradentes (Unit)	Privada com fins lucrativos	SE/Aracaju	1.100	10/6/2006	37	0
Universidade de Uberaba (Uniupe)	Privada com fins lucrativos	MG/Uberaba	55	1º/2/2007	14	0
Universidade Anhanguera (Uniderp) <sup>(c)</sup>	Privada com fins lucrativos	MS/Campo Grande	16.800	7/2/2007	385	119
Universidade do Norte do Paraná (Unopar) <sup>(d)</sup>	Privada com fins lucrativos	PR/Londrina	21.150	12/2/2007	583	59

(Continua)

**Quadro 2** – IES que disponibilizam curso de Serviço Social na modalidade EaD

IES	Categoria Administrativa	Estado/Cidade	Vagas Anuais/ Brasil	Data de Funcionamento	Polos	Polos /SP
Universidade do Vale do Itajaí (Univale)	Privada sem fins lucrativos	MG/Governador Valadares	3.000	23/2/2007	8	0
Universidade Paulista (Unip)	Privada sem fins lucrativos	SP/São Paulo	960	18/2/2008	598	225
Universidade Luterana do Brasil (Ulbra)	Privada sem fins lucrativos	RS/Canoas	4.000	31/3/2008	161	40
Universidade Santo Amaro (Unisa)	Privada sem fins lucrativos	SP/São Paulo	2.300	22/4/2008	49	23
Universidade de Salvador (Unifacs)	Privada com fins lucrativos	BA/Salvador	1.100	3/2/2010	15	0
Universidade Estácio de Sá (Unesa)	Privada com fins lucrativos	RJ/Rio de Janeiro	4.045	22/7/2010	80	10
Universidade Salgado de Oliveira (Universo)	Privada sem fins lucrativos	RJ/São Gonçalo	2.000	12/9/2010	19	0
Universidade Braz Cubas (UBC)	Privada com fins lucrativos	SP/Mogi das Cruzes	400	2/2/2011	17	12
Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) <sup>(e)</sup>	Privada sem fins lucrativos	SP/Santos	0	15/2/2011	---	----
Universidade Potiguar (UNP)	Privada com fins lucrativos	RN/Natal	249	13/2/2012	7	0
Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid) <sup>(f)</sup>	Privada com fins lucrativos	SP/São Paulo	0	<b>1º/1/2014</b>	----	-----
Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul)	Privada com fins lucrativos	SP/São Paulo	250	<b>3/2/2014</b>	9	5

(Continua)

**Quadro 2** – IES que disponibilizam curso de Serviço Social na modalidade EaD

IES	Categoria Administrativa	Estado/Cidade	Vagas Anuais/ Brasil	Data de Funcionamento	Polos	Polos /SP
Universidade de Franca (Unifran)	Privada com fins lucrativos	SP/Franca	550	3/2/2014	24	17
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	Privada com fins lucrativos	SC/Tubarão	200	7/4/2014	77	11
Universidade Camilo Castelo Branco (Unicastelo)	Privada sem fins lucrativos	SP/São Paulo	800	Sem informação	3	3
<b>Total de Vagas Anuais (Nacional) e Polos</b>	<b>XXX</b>		<b>79.899</b>	<b>---</b>	<b>2.899</b>	<b>733</b>

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do *e-mec* (Ano 2016). No ano de 2014, o relatório do Inep identifica determinado número de vagas. A diferença indica que as vagas contidas no *e-mec* podem estar desatualizadas, porém, esse levantamento aponta quais são as IES que disponibilizam o curso e o número de vagas autorizadas para cada IES. E ainda o número de polos cadastrados pelo MEC.

<sup>(a)</sup> O curso presencial encontra-se em processo de desativação - Extinção Voluntária: 23000.0111726/2015 – 68.

<sup>(b)</sup> A Unitis não fornece mais o curso na modalidade EaD, pois foi descredenciada pela Portaria 44, de 18 de agosto de 2009, devido a uma série de irregularidades; essa portaria descredenciou também o curso na modalidade presencial. Em 25/6/2010 a Portaria 837, após recurso da IES, recredenciou a Unitins para compor o sistema de UAB. Em 2010, reabriu o vestibular com o curso de Serviço Social somente na modalidade presencial. Atualmente, fornece os cursos de Letras e Pedagogia na modalidade EaD.

<sup>(c)</sup> No ano de 2013, ocorre a fusão da Uniderp com a Kroton, criando o maior grupo educacional do País.

<sup>(d)</sup> Em 2011, a Kroton Educacional S.A. compra a Unopar por R\$ 1,3 bilhão; esse grupo atua no setor da educação superior, com estrutura societária e participação estrangeira a partir de investidores e dos fundos de *private equity*.

<sup>(e)</sup> No *site* do *e-mec*, o curso consta como em atividade, contudo, não existem vagas autorizadas, dessa forma, os polos não serão contabilizados. O curso de Serviço Social na modalidade EaD foi reconhecido pela Portaria 652, de 22 de setembro de 2015.

<sup>(f)</sup> Em 2012, o Grupo Cruzeiro do Sul Educacional, por meio de aporte financeiro de um grupo estrangeiro chamado Actis (fundo inglês), adquiriu o controle da Unicid por R\$ 180 milhões. Assim acontece o processo de fusão entre as universidades e o curso de graduação em Serviço Social na modalidade EaD é fornecido pela Universidade Cruzeiro do Sul.

No Quadro 2, verifica-se que existem 33 IES que disponibilizaram, desde o ano de 2006, vagas para o curso de Serviço Social na modalidade EaD. No Estado de São Paulo, são identificadas 11 IES cadastradas com sede administrativa. Do total de IES identificadas, 12 são representadas por centros universitários, com destaque para cinco, que começaram a ofertar o curso recentemente, nos anos de 2014 a 2016. Os Centros Universitários disponibilizam anualmente 20.440 vagas para o curso de Serviço Social na modalidade a distância. Do total de 808 polos, que

fornece o curso de Serviço Social na modalidade EaD, 204 polos encontram-se no Estado de São Paulo, representando 25,24% dos polos nessa região, com destaque para a Uninter e Uniseb.

O Quadro 2 ainda permite identificar que existem 21 IES representadas por universidades que fornecem o curso de Serviço Social na modalidade EaD desde 2006, totalizando 59.459 vagas, com destaque para a Uniderp e a Unopar, que representam 63,83% das vagas disponibilizadas pelas universidades. As universidades disponibilizam um total de 2.091 polos, que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade a distância; desses, 529 estão localizados no Estado de São Paulo, representando 26% do total de polos. As universidades com maior número de polos são: Unip, Uniderp, Unopar, Unisa e Unesa. Elegemos a Unisa, por se tratar de uma IES com 47% dos seus polos de ensino concentrados nesse estado. Definimos ainda pela Unesa, por se tratar de uma IES que representa o terceiro maior grupo educacional do País.

Com relação às universidades que oferecem o maior número de vagas anuais no curso de Serviço Social, na modalidade EaD, a Unopar e a Uniderp, cabe destacar que ambas são da Kroton Educacional, o maior grupo educacional em valor de mercado e em número de alunos, de acordo com matéria publicada no *Valor Econômico*<sup>47</sup>, em março de 2015. O grupo tem aproximadamente 987 mil alunos nos cursos de graduação e pós-graduação e a empresa teve lucro líquido de R\$ 244 milhões, no primeiro trimestre de 2014. A matéria revela ainda que 61,2% dos alunos da graduação presencial possuem o Fies.

Além dessas duas marcas conhecidas, fazem parte do grupo as seguintes Universidades: União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime), Faculdade de Macapá (Fama), Pitágoras (faculdades) e Pitágoras Colégios e a Universidade de Cuiabá (Unic). Nas universidades vinculadas ao grupo Kroton Educacional há significativo número de alunos matriculados nos cursos de graduação a distância, correspondendo a uma margem de 55% dos alunos matriculados no ano de 2014; a empresa tem garantindo margem significativa de lucros nessa modalidade de ensino. Matéria publicada pela revista *Fórum*<sup>48</sup>, em agosto de 2013, aborda a

---

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/3963870/lucro-da-kroton-educacional-mais-do-que-dobra-no-quarto-trimestre>>.

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/08/23/sob-o-dominio-do-capital-estrangeiro/>>.

internacionalização da educação superior brasileira e os principais fundos de investimentos da Kroton, entre eles, o banco Pátria e a Advent Internacional. Aponta o mercado educacional em ampla expansão, criando grandes grupos educacionais por meio do processo de fusão. Destaca, ainda, as empresas de produção de apostilas e treinamento docente, como a Buffalo Investimentos.

Na concorrência do mercado educacional, tem destaque ainda a Laureate International Universities, empresa norte-americana, com atuação em 29 países, com destaque para: América Latina, Estados Unidos, Sudeste Asiático, Europa Ocidental, China, Austrália e Oriente Médio. No Brasil, as seguintes IES integram a rede Laureate: Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Centro Universitário do Norte (Uninorte), Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Escola de Negócios de São Paulo (BSSP), Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (Fadergs), Faculdade dos Guararapes (FG), Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), Universidade Anhembi Morumbi (UAM), Universidade Potiguar (UNP) e Universidade Salvador (Unifacs). A Uninorte, UNP e Unifacs disponibilizam o curso de Serviço Social na modalidade EaD, totalizando 1.449 vagas anuais.

De acordo com matéria publicada na revista *Exame*<sup>49</sup>, em outubro de 2013, a rede educacional tem 800 mil alunos, sendo que um quarto encontra-se no Brasil; a empresa fatura US\$ 3,5 bilhões por ano. Em entrevista, o fundador e presidente do grupo, o americano Douglas Becker, considera o Brasil um país propício para o investimento na educação superior, apontando que as ações do governo tem possibilitado a expansão de investimentos privados.

O Brasil é um dos maiores mercados do mundo para investimento na educação superior pela proporção que o ensino privado tem no mercado. Três quartos dos estudantes universitários estão nas escolas privadas, índice superior ao dos Estados Unidos (Douglas Becker – Entrevista, REVISTA EXAME)

O grupo educacional Estácio de Sá é uma empresa no ramo da educação nacional que lidera, com a Kroton e Laureate, o ranking das maiores empresas educacionais do Brasil; a empresa recebe apoio financeiro do grupo GP investimentos. Matéria publicada na revista *Exame*<sup>50</sup>, em agosto de 2015, refere

---

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1052/noticias/ele-fugiu-da-escola>>.

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/estacio-lucra-r-131-9-milhoes-no-2o-trimestre-alta-de-53-4>>.

que, no segundo trimestre de 2015, a empresa faturou R\$ 131,9 milhões, o que significa um aumento de 53,4%, se comparado ao mesmo período do ano anterior. A instituição administra cerca de 70 campi, e está presente em 20 estados brasileiros e no Distrito Federal, somando cerca de 330 mil alunos. A Universidade oferece o curso de Serviço Social na modalidade EaD, com 4.045 vagas anualmente, tendo dez polos educacionais no Estado de São Paulo.

Esses três grupos educacionais são os que mais ofertam cursos de graduação e pós-graduação atualmente e são encontrados em quase todas as localidades do território nacional, com alta capacidade de expansão de cursos e número de alunos. O EaD tem sido importante ferramenta para esses grandes grupos educacionais, pois tem baixo custo e proporciona maior alcance na perspectiva da expansão de alunos. Nesses grupos, o investimento externo transformou a educação em um mercado promissor e lucrativo; em matéria, a revista *Fórum*<sup>51</sup>, de agosto de 2013, aborda tema do domínio do capital estrangeiro nas empresas educacionais:

É um perigo muito grande para autonomia no processo de construção de conhecimento no nosso país. Essas universidades, na sua grande maioria, além de só visarem ao lucro e negociarem suas ações em bolsas de valores, não têm nenhum compromisso com o Brasil e nenhum compromisso em produzir conhecimento e fazer pesquisa (Roberto Franklin Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (REVISTA FÓRUM, 2013).

A matéria aborda ainda a direção dessas universidades em atender a necessidades específicas do mercado, disponibilizando vagas em cursos que não serão permanentes e que acarretam desemprego para os formandos, conforme Leão: “Normalmente, esses cursos são feitos para atender [a] determinadas demandas que são sazonais. Portanto, são feitos para atender aos interesses do mercado” (REVISTA FÓRUM, 2013). Assim, essas universidades têm grande capacidade de se ajustar às demandas do mercado, com ampliação ou redução de cursos, conforme a procura do alunado.

Com relação ao EaD, a matéria aponta a flexibilidade que esses grandes grupos possuem em ofertar cursos e ampliar vagas, dessa forma:

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/08/23/sob-o-dominio-do-capital-estrangeiro/>>.

O povo brasileiro, mais de 80%, vem de uma formação do ensino básico que é precária, com uma série de problemas. Não é culpa do aluno, é culpa do Estado que não deu o que é sua obrigação, um ensino de qualidade, com professores em sala de aula bem remunerados, e estrutura adequada. O Brasil não está preparado para ter a modalidade de ensino a distância (REVISTA FÓRUM, 2013).

Em matéria publicada no Valor Econômico<sup>52</sup> em 8 de julho de 2016, informa que os conselhos de administração do grupo Estácio acordaram com a fusão de negócios com a Kroton, celebrando protocolo para incorporar as ações. Esse acordo segue para submissão da aprovação dos acionistas das companhias educacionais.

Essas são as questões que motivam a expansão do EaD no Brasil, atrelando-se ao interesse de investidores internos e estrangeiros, que, em conjunto com as ações do Estado, estabelecem as condições necessárias para o crescimento de uma modalidade de ensino que cresce sem precedentes.

O Estado de São Paulo concentra alto índice da expansão do EaD, superior ao aumento registrado nas diversas regiões do Brasil, o que se relaciona aos interesses dos fundos de investimentos pela ampliação do mercado.

O Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimento do Ensino Superior do Estado de São Paulo (Semesp), realizou um estudo intitulado *Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo*, no ano de 2013, e de acordo com Figueiredo (2013) as IES de pequeno porte têm encontrado dificuldades para acompanhar o ritmo da expansão das grandes empresas educacionais, e correm o risco de fechar essas IES. Esse fator revela a intensa concorrência entre essas IES e o domínio dos grandes grupos educacionais.

Os números mostram que as instituições de pequeno porte, com até 2.000 alunos, representam 61% de IES no Estado de São Paulo (e 59% do total Brasil), mas participam com apenas 12% do total de matrículas oferecidas nos cursos presenciais, que hoje chega a 1,3 milhão. Embora os índices do ensino superior venham crescendo a cada ano, o total de matrículas em cursos presenciais nas faculdades de menor porte do estado de São Paulo tem se reduzido (SEMESP, 2013, p.4).

A pesquisa identifica que no ano de 2011 o Estado de São Paulo registrou 157 mil matrículas nos cursos a distância, com crescimento de 5,2%, se comparado ao ano de 2010; no Brasil, esse aumento foi de 8,8%. Os cursos presenciais na rede privada, no ano de 2011, tiveram evasão de 35,5%, enquanto que os cursos na rede

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4629205/kroton-e-estacio-aprovam-proposta-de-fusao-de-negocios>>.

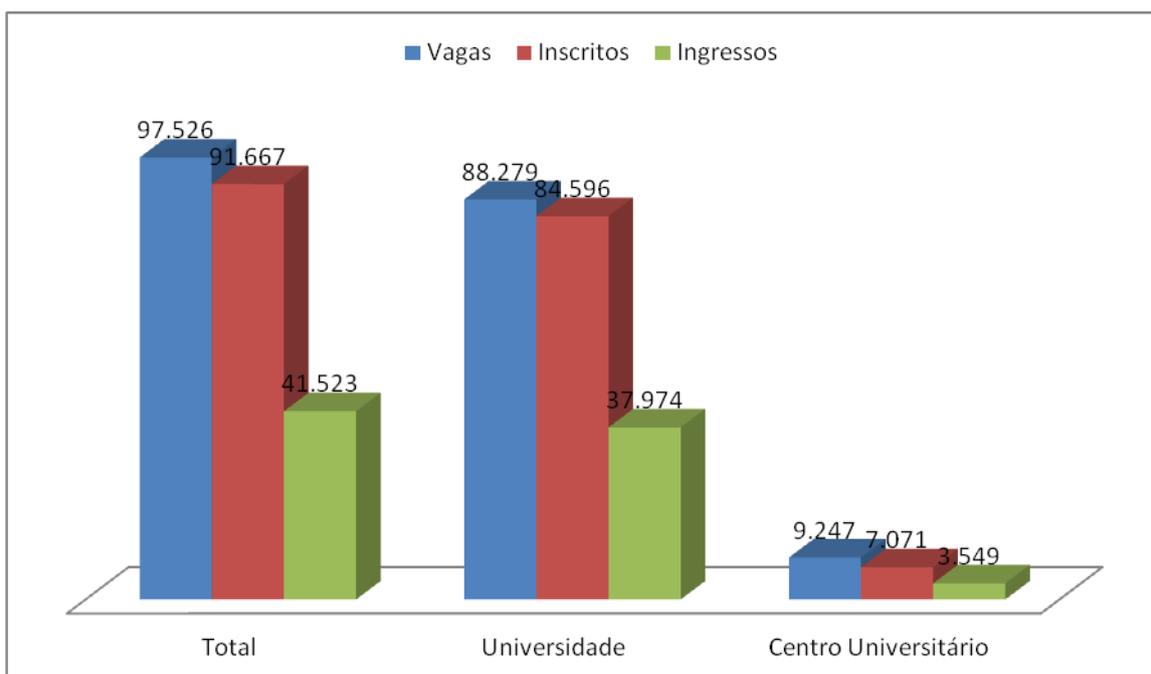
pública registraram 17,6%. A evasão dos cursos de graduação, na modalidade a distância, registrou um índice de 47,2%, na rede privada, e na rede pública foi de 29,1%. Constata-se que o índice de evasão da educação superior é alto e do EaD é ainda maior.

A expansão acentuada na oferta de cursos de graduação a distância que ocorre através da rede privada de ensino atinge as diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a capacidade de ampliação dos polos educacionais de empresas que se alastram na totalidade do território nacional, e o curso de Serviço Social tem sofrido alterações no seu processo de formação com o perfil da profissão seguindo as novas tendências da educação superior atreladas às exigências do mercado de trabalho.

## **5.2 A expressão do ensino a distância no Serviço Social: o que os Dados Revelam**

Os primeiros cursos ofertados em Serviço Social na modalidade EaD datam do ano de 2006, apresentando evolução significativa, nos anos seguintes. Na sequência, trazemos em destaque a evolução dos dados apresentados nos relatórios do Inep.

Com relação à *organização acadêmica*, as vagas disponibilizadas para o curso de Serviço Social a distância são ofertadas exclusivamente por dois tipos de IES, as universidades e os centros universitários. O Gráfico 2 representa esses dados no ano de 2014.

**Gráfico 2** – Oferta de curso de serviço social EaD em universidades e centros universitários – 2014

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados Inep 2014.

No Gráfico 2, identifica-se que 90,5% das vagas disponibilizadas para o curso de Serviço Social a distância encontram-se nas universidades. O que diferencia esses dois tipos de organização acadêmica é basicamente a autonomia universitária<sup>53</sup> e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que devem caracterizar as universidades. Contudo, essa autonomia expressa-se de maneira relativa, e a composição de elementos, como pesquisa e extensão, não ocorre da forma necessária, como já abordamos aqui, ao identificarmos as alterações do CNE nas Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996.

Pesquisa e extensão são elementos fundamentais para o processo de conhecimento, visto que o ensino não pode ocorrer de forma isolada, separado das demais dimensões da vida. A pesquisa exerce papel fundamental, uma vez que possibilita a aproximação do formando com situações concretas; a pesquisa é crucial para o entendimento da teoria, pois nesse movimento real e contraditório é possível compreender as novas determinações e expressões da questão social. A pesquisa contribui para “uma indissolúvel aliança entre teoria e realidade”. (IAMAMOTO, 2005, p. 274).

<sup>53</sup> A autonomia universitária é abordada no Capítulo 2.

Assim, a pesquisa é um recurso necessário, ao permitir

*a compreensão das múltiplas formas de desigualdades sociais e dos processos de exclusão delas decorrentes - econômicas, políticas e culturais -, sua vivência e enfrentamento pelos sujeitos sociais na diversidade de sua condição de classe, gênero, raça e etnia* (IAMAMOTO, 2005, p. 274, Grifo do autora).

Ora, tem-se que considerar as alterações cruciais que ocorreram na universidade, que deixa de ser considerada instituição social inserida na divisão social e política em busca de responder às contradições. Também passa a ser concebida como organização social e a gerir seu espaço e tempo, assim, sua intenção não é mais responder às contradições, mas vencer a competição. A fragmentação no atual estágio do capitalismo inferindo sobre todas as esferas sociais provoca instabilidade nos diversos âmbitos da vida, criando a ideia de flexibilidade, ou seja, de adaptação às mudanças ocorridas. (CHAUÍ, 2003).

A universidade sofre perda irremediável, considerando os fundamentos de sua função, ligadas à sociabilidade dos indivíduos, e volta-se a uma lógica competitiva e de mercado, em que o fundamental é dar respostas às questões imediatas que muitas vezes desconsidera o complexo da totalidade que move as determinações sociais. A pesquisa segue o padrão organizacional e não tem tempo para a reflexão, pois o que importa é a produção que se liga aos interesses do mercado, assim, a pesquisa passa a ser entendida como “[...] a delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle”. (CHAUÍ, 2003, p. 8).

A educação, ao ser ligada à lógica do mercado, passa a envolver um processo educativo que se fragmenta, e a pesquisa desenvolvida sob os interesses de um mercado educacional perde sua essência enquanto constituição do processo de conhecimento, pois se liga à imediaticidade. Considerando que grande parte das universidades hoje compõe os interesses financeiros devido à possibilidade de lucro para o capital, a pesquisa perde sua essência e se esvazia enquanto sociabilidade do indivíduo, passando a ser um interesse do capital.

A extensão é um momento de troca de saberes entre a comunidade e a universidade, em que o conhecimento produzido é compartilhado no âmbito social, e permite à universidade sair dela mesma; extrapola os muros ideológicos e reafirma a concepção de universidade enquanto bem social, como conhecimento produzido que deve estar à disposição da sociedade. Assim, a extensão “*constrói um vínculo*

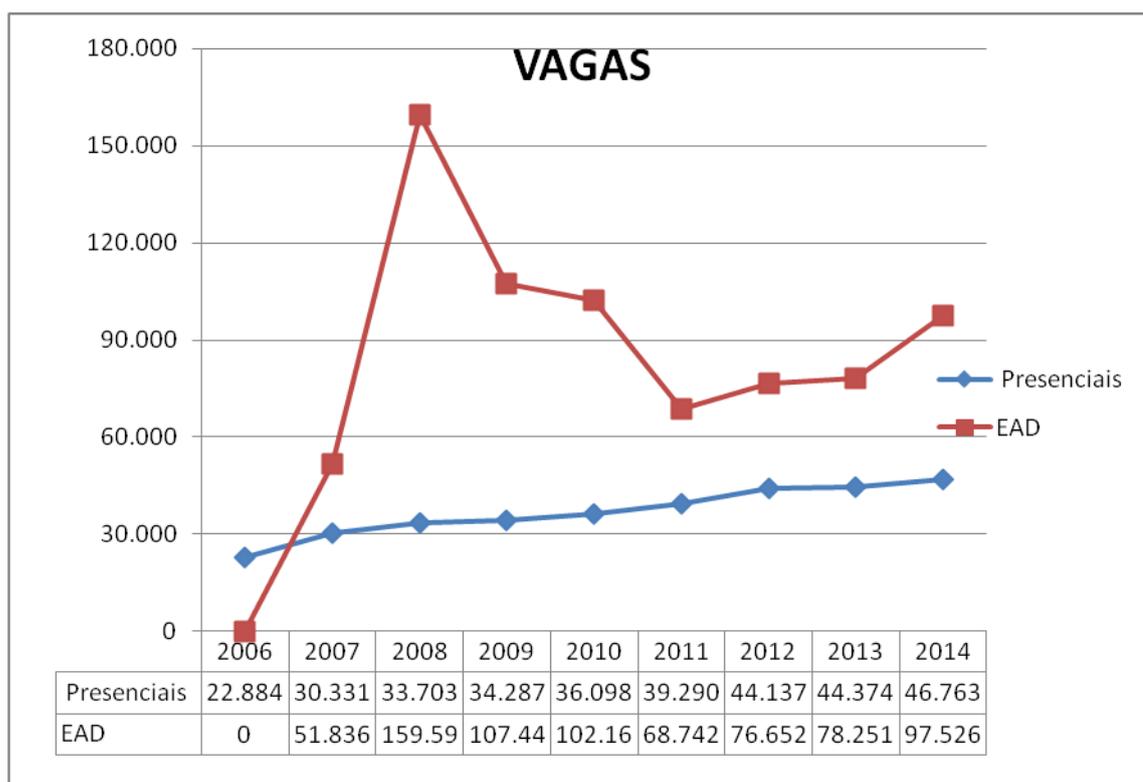
*orgânico entre a universidade e os interesses e necessidades da sociedade organizada em seus diversos níveis” (IAMAMOTO, 2005, p.271, grifo do autor).*

Essas colocações reafirmam a importância que existe no tripé da educação; não é possível pensar em um processo educativo pleno se todos os âmbitos necessários para sua constituição não forem atendidos. Pelo que apontamos neste estudo até este momento, fica claro que a educação superior sofre hoje um deslocamento, que a universidade é reconfigurada por determinados interesses que são contrários ao exercício da cidadania e à participação na sociedade. O modelo educacional que se funda é de consumidores, assim, temos uma educação que se liga diretamente ao interesse de ampliação de mercado, e sem dúvida ao interesse de determinada classe social que pretende reconfigurar todos os aspectos da vida na garantia de seu crescimento e de sua hegemonia.

Essa fragmentação do processo educativo implica diretamente a fragmentação e desvalorização da educação pública, laica e de qualidade, pois não atende aos interesses atuais do capital interno e do externo. Na condição de países periféricos, a educação na perspectiva crítica torna-se um empecilho aos interesses do próprio capital e atacá-la é uma necessidade para a afirmação do capital.

Dessa forma, o fato de as universidades expressarem a organização acadêmica que apresenta maior número de vagas para os cursos de Serviço Social na modalidade EaD não garante em nenhum aspecto uma educação de qualidade, visto que, apesar da obrigatoriedade da pesquisa e extensão nas universidades, essas ocorrem de forma distante de uma educação com capacidades teórica e política. Se isso, no ensino presencial, já ocorre de forma deficitária, no EaD essa relação se acentua ainda mais.

O Gráfico 3 identifica as vagas ofertadas anualmente para o curso de Serviço Social nas modalidades presencial e EaD.

**Gráfico 3** - Vagas ofertadas anualmente para o curso de Serviço Social presenciais e EaD

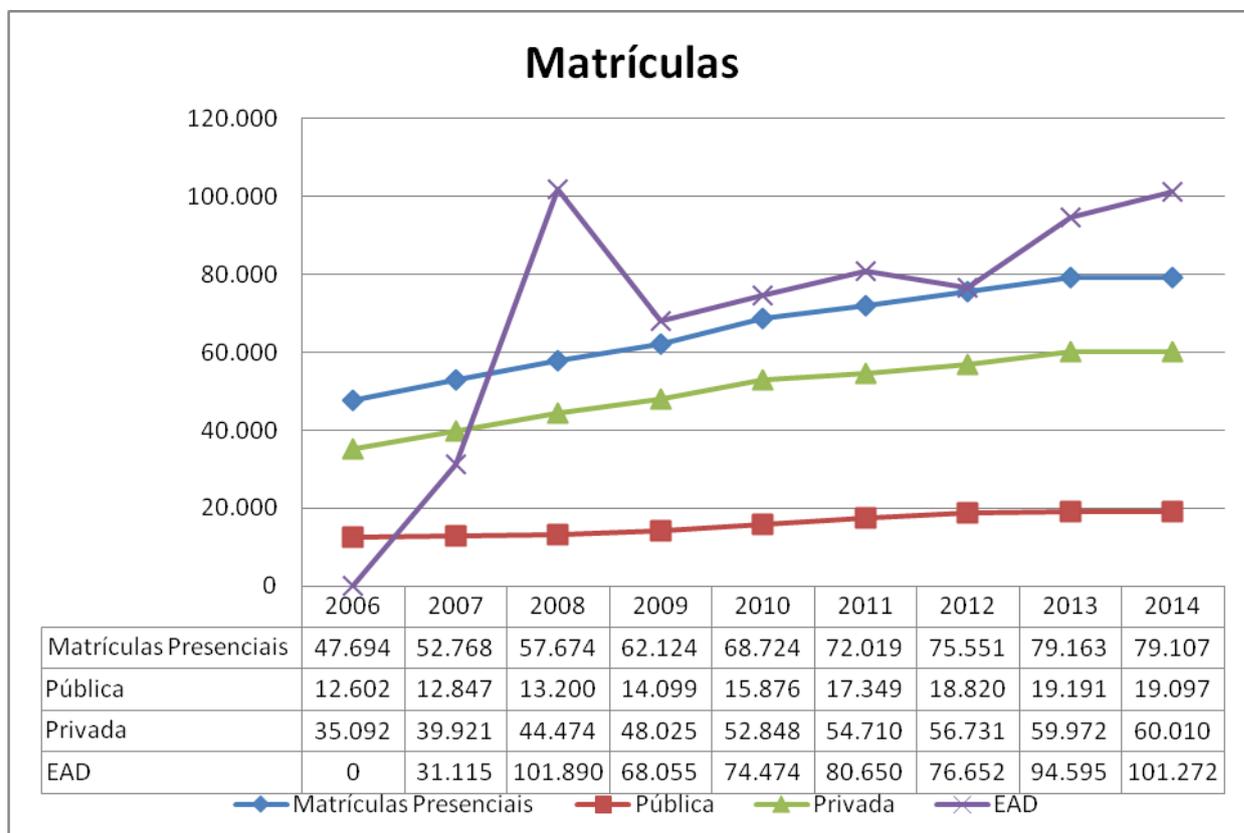
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep. Os dados dos anos de 2006 a 2008 foram somados, pois o relatório apresenta as vagas por IES. A partir de 2009, o relatório é modificado e passa a apresentar o total de vagas, sem identificar as IES.

O Gráfico 3 identifica que as primeiras vagas no Serviço Social em cursos a distância surgem em 2007, ofertadas por quatro IES: Univale – 718; Unopar – 23.900; Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - 7.405; e Unitins - 19.813. No ano de 2008, verifica-se uma explosão nos dados, com um total de 159.594 vagas, ofertadas por oito IES: Unitins – 55.854; Unip – 21.240; Centro Universitário Newton Paiva – 4 mil; Unisa – 450; Unopar – 21.130; Centro Uniasselvi – 700; Ulbra – 40 mil; e Uniderp – 16.220 vagas. Ocorreu um aumento significativo da oferta de cursos presenciais, de 22.884 para 44.774, contudo, em 2006, não havia vagas no EaD e o período de análise é finalizado com 78.251 vagas, confirmando a expansão vertiginosa da oferta na modalidade a distância.

Ainda no ano de 2014, do total de vagas ofertadas nos cursos de Serviço Social, 69% era em cursos a distância, modalidade que representa hoje a maioria das vagas disponíveis no território nacional. O alto número de vagas ofertadas nessa modalidade de ensino se liga inteiramente a interesses financeiros e coloca em risco a perspectiva de uma educação de qualidade.

O Gráfico 4 identifica as matrículas realizadas no período nos cursos presenciais (IES públicas e privadas) e na modalidade EaD.

**Gráfico 4** - Matrículas nos cursos presenciais (IES públicas e privadas) e na modalidade EaD



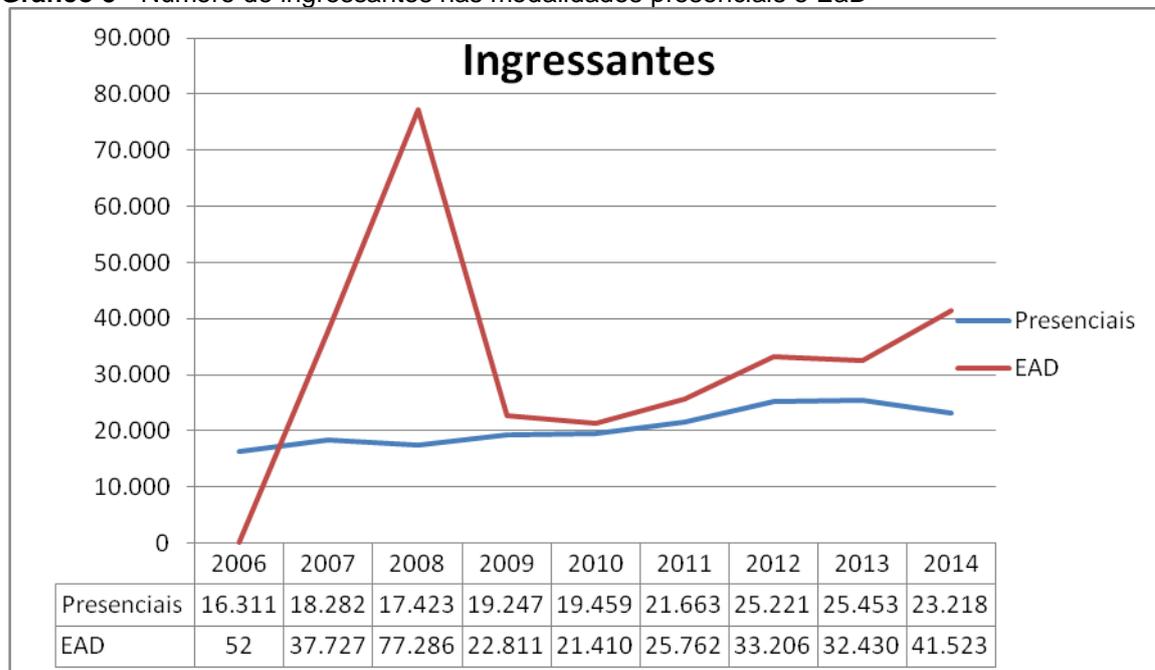
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Inep.

Com relação às matrículas, o EAD apresenta grandes oscilações, com um pico significativo, no ano de 2008, de 101.890 matriculados. Cabe destacar que nesse ano a Unitins, instituição pública estadual, teve 75.667 matriculados, correspondendo a 74,26% das matrículas no período. É vertiginoso o aumento de matrículas, nessa modalidade de ensino, pois representa 51,38% do total registrado nos últimos nove anos, ou seja, nesse tempo, o EaD ultrapassa o número de matriculados nos cursos de Serviço Social na modalidade presencial. As matrículas em cursos presenciais, por sua vez, nas IES privadas corresponde a 75,94% do total.

Contudo, o Gráfico 5 permite verificar que ocorreu crescimento de matrículas nos cursos presenciais e nas IES públicas esse aumento foi de 51%, o que está relacionado ao processo de expansão conduzido pelo governo, principalmente com

o programa Reuni. Nas IES privadas, o aumento foi de 71% e conduzido por programas como o Prouni e Fies.

**Gráfico 5** - Número de ingressantes nas modalidades presenciais e EaD



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP.

Pelo Gráfico 5, verifica-se que a quantidade dos ingressantes na modalidade EaD apresenta oscilações anualmente, pois ocorreu um pico em 2008, que acompanha as vagas e matrículas desse período, e os ingressantes na modalidade EaD representam 81%. No ano de 2014, o curso a distância se destaca novamente, com 64% dos ingressantes.

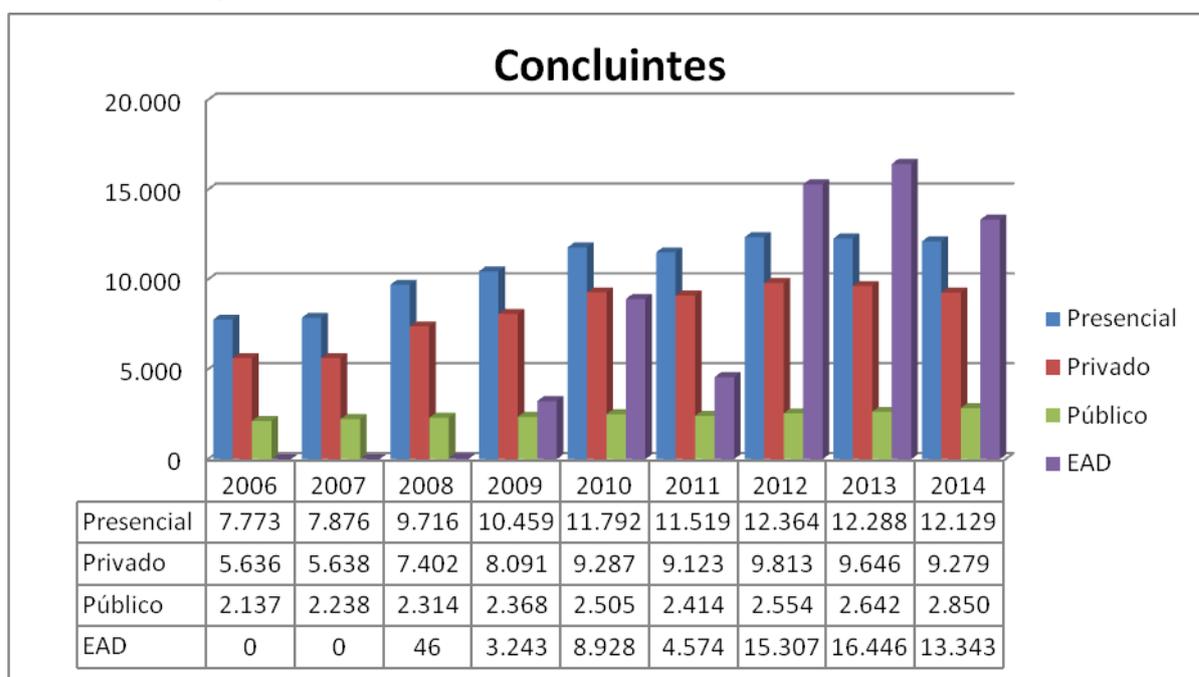
Com relação ao número de ingressantes, nesses cursos, pelo dado total de 2014, das 97.526 vagas disponibilizadas, 42% foram ocupadas. Essa modalidade de ensino apresenta grande capacidade em disponibilizar vagas, principalmente pelo baixo custo envolvido, visto que o uso das ferramentas tecnológicas permite que uma aula ministrada por um professor responsável atinja alto número de alunos ao mesmo tempo. Isso representa a fragilização do trabalho profissional e a expressão máxima do profissional enquanto mercadoria.

O baixo custo desse tipo de ensino permite que as IES privadas ampliem seu capital financeiro e representa importante instrumento para a geração de lucros. Ainda expressa a falsa representação de que o Estado está ampliando

significativamente as vagas na educação, possibilitando que os dados da educação superior sejam melhorados perante as exigências do mundo globalizado.

O Gráfico 6 apresenta a evolução de novos profissionais formados anualmente, na relação com os cursos presenciais (consideramos os concluintes das IES privadas e das IES públicas separadamente) e os cursos a distância.

**Gráfico 6** - Evolução de novos profissionais formados anualmente - IES privadas e públicas e EaD



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep.

Alguns dados importantes estão destacados no Gráfico 6, pois os primeiros cursos de Serviço Social na modalidade EaD surgem a partir do ano de 2006, quando 7.773 novos profissionais foram formados, dos quais 2.137 concluíram o curso em IES públicas e 5.636 em IES privadas; o que significa que 72,50% dos concluintes são provenientes de IES privadas. Considerando o período de 2006 a 2014, verifica-se aumento progressivo nos cursos presenciais, sendo que 2012 corresponde ao ano em que mais novos profissionais concluíram o curso, com aumento acentuado em IES privadas. Ainda nesse período registrou-se aumento de 70% de concluintes em IES privadas, na modalidade presencial. Os concluintes em IES presenciais públicas tiveram aumento de 32%, assim, o número de concluintes em IES privadas foi superior ao das IES públicas.

Contudo, se considerado o número de concluintes nos cursos de EaD, do período de 2009 a 2014, esse aumento foi de 312%, apresentando grande oscilação, sendo que 2013 é o ano em que mais novos profissionais concluíram o Serviço Social nessa modalidade de ensino. Os dados obtidos do Inep revelam que nos anos de 2012, 2013 e 2014 os concluintes na modalidade EaD ultrapassaram os concluintes na modalidade presencial. Na atualidade, a maioria dos novos profissionais concluintes é produto desse ensino aligeirado, fragmentado e deficitário. Não resta dúvida de que o empresariado educacional apresenta interesse por esse tipo de ensino, expressão de um perfil profissional mais ajustável às demandas do capital.

Os profissionais desse perfil são mais flexíveis e colaboracionistas, atendendo prontamente às necessidades impostas para garantir a reprodução do capital, garantindo com isso a manutenção da ordem vigente estabelecida, “[...] além de proporcionar novos campos de expansão ao capital, fundamentais na fase atual do capitalismo – responde à necessidade de formação de intelectuais difusores de uma sociabilidade conformista e colaboracionista”. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 41).

No ano de 2014, do contingente de novos profissionais, apenas 11,20% formaram-se em IES públicas; todos os demais profissionais formaram-se em IES privadas, isso confirma a reduzida expressão que a formação pública apresenta para os novos profissionais do Serviço Social. Somente ano de 2014 registra 25.372 novos profissionais no mercado de trabalho e, desses, 52,47% formaram-se na modalidade EaD. No Serviço Social, a expansão desordenada e alarmante dessa modalidade representa perigo latente para a profissão, visto que a fragmentação limita o entendimento, pelos novos profissionais, dos fundamentos necessários da profissão.

O EaD, por ser um instrumento de grande alcance na disponibilização de vagas, nas mãos do empresariado educacional e também pelo próprio Estado, permite que essa modalidade seja ofertada a baixo preço para a população. Ao mesmo tempo, essa modalidade de ensino denuncia a fraude da inclusão na educação superior.

### 5.3 As Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996 e a formação profissional no EaD

Considerando as IES que disponibilizam o curso de Serviço Social na modalidade a distância com maior número de vagas anuais e de polos, no Estado de São Paulo, utilizamos o PPP das seguintes: Unopar, Uniderp, Unesa, Unisa e Unip. No caso dessa última, não foi possível o acesso integral ao PPP, por isso as informações foram colhidas no *site*. A universidade informou que o PPP está em processo de reformulação, mas os demais materiais encontravam-se disponíveis para consulta pública. Não realizamos uma análise imanente desse material, mas apontamos algumas questões latentes nessa modalidade de ensino e sua organização.

No geral, a modalidade a distância é fornecida de duas formas: cursos *on-line* e, nesse caso, os alunos frequentam o polo em datas e atividades determinadas, normalmente para realizar atividades complementares, estágio e avaliações. As aulas são acessadas pelos alunos através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e ficam disponíveis para acesso a qualquer momento.

Este formato privilegia o ensino por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)<sup>54</sup>, espaço em que o aluno pode acessar todo o conteúdo do curso disponibilizado a qualquer momento pela internet. O aluno também realiza encontros programados no polo presencial, além das suas avaliações, atividades e os encontros determinados pela legislação, perfazendo o total de 20% da carga horária do curso ([www.unip.br](http://www.unip.br)).

A Unopar disponibiliza o curso totalmente *on-line*, que é descrito da seguinte forma:

Na metodologia EAD 100% 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 você deve comparecer ao Polo escolhido uma vez por mês para realizar a prova ([www.unoparead.com.br](http://www.unoparead.com.br)).

A outra forma é conhecida como curso a distância semipresencial. Nesse caso, o aluno deve comparecer ao polo de ensino algumas vezes por semana, conforme a determinação do PPP de cada um dos cursos.

---

<sup>54</sup> Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é uma espécie de sala de aula *on-line*, desenvolvida para cada um dos cursos. Possui as ferramentas necessárias para o processo de ensino a distância.

[...] um sistema bimodal, conta com atividades síncronas e assíncronas, ou seja, com momentos presenciais em teleaulas transmitidas ao vivo, via satélite, aula atividade para o trabalho em grupo e seminários e também com atividades não presenciais que você irá realizar em ambientes virtuais de aprendizagem especialmente preparados para a sua formação (UNOPAR, 2013, p. 8).

O EaD possibilita flexibilidade nos estudos, com relação a deslocamento e tempo, para um público específico, o trabalhador-estudante<sup>55</sup>. A modalidade é “[...] recomendada para aqueles que não possuem disponibilidade de tempo ou de deslocamento para irem ao polo uma vez por semana” (UNOPAR, 2013, p.3). Os cursos ofertados enfatizam que em sua metodologia de ensino prevalece a autoaprendizagem e o estudo autônomo, entendendo o aluno como o responsável direto por seu processo de aprendizado. “Estudar a distância tem como princípio o estudo autônomo, ou seja, que o aluno organize seu tempo para o estudo, com leituras e com pesquisas de materiais didáticos e conteúdos das disciplinas” (UNOPAR, 2013, p. 6).

Ou, ainda, “[...] participação em atividades formacionais de incentivo à busca do autoaprendizado, com responsabilidade pessoal, social e intelectual” (UNIDERP, 2013, p.13).

No autoaprendizado e estudo autônomo, a ênfase do processo de conhecimento é colocada no aluno, a quem cabe definir como estudar; dessa forma, essa metodologia de estudo apresenta apoio relativo ao aluno, e a educação é entendida como um processo individualizado, cabendo a cada um definir a própria aprendizagem, assim, o aluno deve buscar o conhecimento não dependendo apenas das teleaulas que, no geral, apresentam conteúdo mais reduzido.

Os tutores do ensino a distância fazem parte dos profissionais dessa modalidade de ensino para tirar as dúvidas dos alunos. Assim, “Cabe ao tutor EaD, dar suporte ao professor da disciplina corroborando com as correções e devolutivas” (UNISA, 2014, p. 15). Sobre a atribuição do tutor, a Unesa (2013, p. 88) esclarece:

---

<sup>55</sup> Saviani (1994) apresenta as diferenças entre os estudantes e como conciliam seu trabalho com sua formação superior, apoiado nas definições de Romanelli (1994) sobre os estudantes universitários, com as seguintes características: - Estudantes de tempo integral: mantidos pelas famílias, com disponibilidade para se dedicar aos estudos em tempo integral; - Estudante trabalhador: é aquele que trabalha, contudo depende ainda financeiramente dos seus familiares; - Trabalhador-estudante: neste caso, não dependem de seus familiares, podendo muitas vezes auxiliar no orçamento familiar, seus estudos dependem de financiamento próprio.

[...] principal tarefa é orientar e motivar o aluno, acompanhando suas atividades nas disciplinas sob sua responsabilidade, procurando sempre orientá-lo quanto ao desenvolvimento de estratégias de estudo autônomo, de estudo cooperativo e colaborativo e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, sobretudo a partir dos conteúdos e experiências apresentados.

No Quadro 3, estão destacadas as disciplinas ofertadas pelo curso de Serviço Social na modalidade a distância na Unesa.<sup>56</sup>

**Quadro 3** – Disciplinas do curso de Serviço Social na modalidade EaD na Unesa

Período	Disciplina	Tipo	Carga Horária
1º Período	Análise textual	Obrigatória	36
	Fundamentos das Ciências Sociais	Obrigatória	36
	Formação socioeconômica e política da sociedade brasileira	Obrigatória	36
	Introdução à questão social	Obrigatória	72
	Introdução ao Serviço Social <sup>(a)</sup>	Obrigatória	36
	Planejamento da carreira e sucesso profissional <sup>(b)</sup>	Obrigatória	36
2º Período	Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social I	Obrigatória	72
	Antropologia cultural	Obrigatória	36
	Acumulação capitalista e questão social	Obrigatória	36
	Economia política	Obrigatória	36
	Metodologia científica	Obrigatória	36
	Filosofia e Ética	Obrigatória	36
3º Período	Comunicação e expressão da escrita	Obrigatória	36
	Fundamentos hist. teó. met. do serv. social II	Obrigatória	72
	Filosofia da ciência	Obrigatória	26
	Pensamento político	Obrigatória	36
	Política social I	Obrigatória	36
	Psicologia geral II	Obrigatória	36
4º Período	Política social III	Obrigatória	36
	Processo de trabalho em Serviço Social I	Obrigatória	36
	Legislação social I	Obrigatória	36
	Fundamentos hist. teó. met. do Serviço Social III	Obrigatória	72
	Orientações para a prática profissional	Obrigatória	72
5º Período	Direito ambiental	Eletiva	36
	Fund. da educ. de jovens e adultos e educ. popular	Eletiva	36
	Sustentabilidade	Eletiva	36
	História dos povos indígenas e afrodescendentes	Obrigatória	36

(Continua)

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4436445/ppc%20-%20servi%C3%A7o%20social%20ead%20.pdf>>.

**Quadro 3** – Disciplinas do curso de Serviço Social na modalidade EaD na Unesa

Período	Disciplina	Tipo	Carga Horária
5º Período	Ética profissional	Obrigatória	72
	Estágio supervisionado do Serviço Social I	Obrigatória	72
	Legislação social II	Obrigatória	36
	Pesquisa em Serviço Social I	Obrigatória	72
6º Período	Pesquisa em Serviço Social II	Obrigatória	72
	Processo de trabalho em Serviço Social II	Obrigatória	36
	Psicologia geral II	Obrigatória	36
	Seminário em Serviço Social	Obrigatória	36
	Estágio supervisionado do Serviço Social II	Obrigatória	72
7º Período	Estágio supervisionado do Serviço Social III	Obrigatória	72
	Administração e planejamento em Serviço Social	Obrigatória	72
	Fundamentos da estatística	Obrigatória	36
	Pesquisa em Serviço Social III	Obrigatória	72
	Seminários integrados em Serviço Social	Obrigatória	36
	Tópicos em Libras: surdez e inclusão	Optativa	36
8º Período	Educação e economia política	Eletiva	36
	Políticas públicas e org. da educação básica	Eletiva	36
	Psicologia institucional	Eletiva	36
	Tópicos especiais em Serviço Social <sup>(c)</sup>	Obrigatória	36
	Trabalho de conclusão de curso	Obrigatória	72

Fonte: Elaborada pela autora, utilizando o Projeto Pedagógico do Curso elaborado em 2013.

<sup>(a)</sup> Evolução histórica do Serviço Social. O Serviço Social no contexto brasileiro e mundial. O Serviço Social como profissão. O reconhecimento do ensino de Serviço Social, o Reconhecimento Legal de Profissão, Código de Ética e a Lei de Regulamentação da Profissão (UNESA, 2013, p.105).

<sup>(b)</sup> Disciplina não contemplada no PPP de 2013, contudo aparece na matriz curricular do curso no *site* da IES: <[http://portal.estacio.br/graduacao/servico-social.aspx?query\\_curso=servico%20social](http://portal.estacio.br/graduacao/servico-social.aspx?query_curso=servico%20social)>.

<sup>(c)</sup> Emenda da disciplina: O Serviço Social e a cultura. Identidade e diversidade cultural. O mito da democracia racial. Identidade cultural, mudanças sociais e tradição. Subjetividade e identidade cultural. As teorias sobre gênero. Serviço Social e relações de gênero. Relações de gênero no Brasil contemporâneo e expressões da questão social. As minorias sociais. Questões sociais contemporâneas e as políticas sociais de corte setorial. Debate contemporâneo sobre a Assistência Social e o Serviço Social (UNESA, 2013, p. 215)

O curso está dividido em oito períodos, com carga horária total de 3.048 horas, das quais 2.876 obrigatórias, 72 horas de disciplinas eletivas e 100 horas de atividades complementares. O Projeto Pedagógico do curso aborda o estágio supervisionado, definindo como ocorrerá esse processo de aprendizado, estabelecendo que o supervisor acadêmico não pode ser o supervisor de campo. Apresenta uma leitura da realidade de expansão das ofertas de cursos do Serviço Social e o impacto direto no trabalho profissional.

O estágio supervisionado curricular, além dos aspectos pedagógicos relacionados diretamente às disciplinas, implica, ainda, na ampliação de estratégias que viabilizem a oferta e qualificação de campos aos estudantes, que se alteram profundamente mediante ao crescimento do número de escolas e de estudantes de Serviço Social. Estas mudanças, já apontadas na contextualização da Universidade, trouxeram à tona nos debates regionais, um dos cenários lamentáveis ocasionado pela contrarreforma. As denúncias descreveram as “disputas” por vagas de estágio em troca de material de consumo e outras formas de “clientelismo”, que são acirradas de maneira perversa em algumas Unidades presenciais e com maior ênfase nas unidades não presenciais, na busca por novos campos para atender a demanda da abertura inconsequente de vagas nos cursos de Serviço Social nesses últimos anos (UNESA, 2013, p. 280).

Apesar de o Projeto Pedagógico enfatizar a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, no processo de conhecimento, não deixa clara a forma como essas atividades serão ofertadas aos alunos do EaD e nem se existem essas atividades para atender a todos os alunos vinculados à modalidade de ensino. O campi da instituição, em Belo Horizonte/MG<sup>57</sup> informa ter um Centro de Pesquisa e Extensão (Cepe) em funcionamento desde 2002, com 18 projetos de uma pesquisa que envolveu 131 estudantes, cujos resultados foram publicados na revista da universidade *Ciência & Conhecimento*; contudo, considerando o número de alunos vinculados nos cursos presenciais e nos cursos a distância, somente no Serviço Social são 4.045 alunos anualmente e as atividades desenvolvidas não possibilitam o atendimento de todos.

Com relação ao estágio supervisionado, o Projeto Pedagógico aponta que:

O estágio em Serviço Social EaD está vinculado às horas de campo das disciplinas de Prática Supervisionada em Serviço Social I, II e III (Disciplinas com carga teórica de 242h e Carga Campo de 154h, por período). Está em consonância com as legislações profissionais (Código de Ética, Lei de Regulamentação da Profissão e Política Nacional de Estágio) (UNESA, 2013, p. 228).

A organização do estágio supervisionado envolve a coordenação responsável por definir os campos de estágio, bem como a documentação necessária; o tutor *on-line* com formação de graduação em Serviço Social, que atenderá turma de no máximo 30 alunos; e o tutor presencial do curso EaD, que atende o aluno no polo de ensino. O Projeto Pedagógico apresenta a relação dos profissionais que atuam no curso na modalidade EaD, indicando que 22,08% do corpo docente é formado por

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://portal.estacio.br/unidades/centro-universit%C3%A1rio-est%C3%A1cio-de-belo-horizonte/pesquisas/>>.

especialistas; 55,13% é composto por mestres; e 21,79% por doutores. Com relação ao regime de trabalho desses profissionais, 58,97% possuem regime de trabalho integral.

O Quadro 4 apresenta as disciplinas ofertadas no curso de Serviço Social na Unisa, que faz a distinção das disciplinas em conteúdos de Formação Básica, com carga horária de 720 horas; conteúdo de Formação Profissional, com carga horária de 930 horas; conteúdos relacionados aos Estudos Quantitativos e suas tecnologias, com carga horária de 120 horas; conteúdos de Formação Complementar, com carga horária de 340 horas; e atividades de Formação Prática com carga horária de 890 horas, totalizando 3 mil horas<sup>58</sup>.

**Quadro 4** - Disciplinas ofertadas no curso de Serviço Social na Unisa

<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Comunicação e expressão	60
Filosofia	60
Sociologia	60
Direito e legislação social	60
Antropologia	60
Economia geral/brasileira	60
Formação sócio-histórica	60
Psicologia geral	60
Teoria política	60
Psicologia geral	60
Desenvolvimento capitalista e questão social	60
Metodologia do trabalho científico	60
<b>CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	
<b>Política social</b>	<b>CH</b>
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da questão social no Brasil I	60
Fundamentos filosóficos para o Serviço Social	60
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos das correntes filosóficas	60
Pesquisa social	60
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos das representações das ações cotidianas	60
Fundamentos históricos e teórico-metodológicos das transformações societárias	60
Política social setoriais e especiais	60
Política social (previdência e segmento)	60
Serviço social e contemporaneidade	60
Ética geral e profissional	60
Processo de trabalho	60
Serviço Social e trabalho com famílias	60
Território e Serviço Social	60

(Continua)

<sup>58</sup> O PPP do curso (formulado em 2014) pode ser consultado em: <<http://www.unisa.br/biblioteca/ppc/PPC%20-%20SERVICO%20SOCIAL.pdf>>.

**Quadro 4** - Disciplinas ofertadas no curso de Serviço Social na Unisa

<b>CONTEÚDOS DE ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	
<b>Avaliação de Programas e Projetos</b>	<b>60</b>
Gestão social	<b>60</b>
<b>CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>	
<b>Organizações Sociais e Conselhos de Direito</b>	<b>CH</b>
<b>Oficina de pesquisa social</b>	60
Planejamento social	60
Projeto de trabalho de conclusão de curso	40
Orientação de trabalho de conclusão de curso I	40
Orientação de trabalho de conclusão de curso II	40
Orientação de trabalho de conclusão de curso III	40
<b>FORMAÇÃO PRÁTICA</b>	
<b>Atividades Complementares</b>	<b>200</b>
Estágio supervisionado I,II,III,IV	450
Oficinas de Serviço Social I e II – Práticas instrumentais e técnicas	240

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da Unisa (2014).

O Projeto Pedagógico aponta que a Supervisão Acadêmica do estágio ocorrerá de forma presencial, tendo como referência o tutor presencial, que é um assistente social, tendo o limite de 15 alunos que serão definidos conforme a área de atuação. “Esses momentos devem levar em consideração as experiências vivenciadas no estágio, propiciando uma melhor sistematização da prática, [...] com base no estudo teórico-metodológico, técnico-operacional e ético-político” (UNISA, 2014, p. 66). A supervisão de campo deverá ser realizada por assistente social devidamente inscrito no Conselho Regional de Serviço Social (Cress), mediante supervisão sistemática, devendo contemplar “[...] a existência de momentos específicos no cotidiano do estágio com o objetivo de analisar as ações realizadas pelo estagiário, bem como uma reflexão sobre o trabalho desempenhado pelo Serviço Social” (UNISA, 2014, p. 66).

O PPP refere reconhecer a pesquisa e extensão como parte fundamental do processo de aprendizado do aluno, apontando que haverá apoio para o desenvolvimento dessas atividades, contudo, não deixa claro como ocorre a inserção desses alunos.

O Quadro 5 apresenta as disciplinas ofertadas pela Unip para os ingressantes no ano de 2016<sup>59</sup>.

<sup>59</sup> Disponíveis em: <[http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_serv\\_social\\_grade.aspx](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_serv_social_grade.aspx)>.

**Quadro 5** – Disciplinas ofertadas pela Unip – 2016

<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>
Ação social junto à criança, adolescentes e terceira idade	30
Antropologia e cultura brasileira	60
Atividade complementar	240
Ciências Sociais	30
Comunicação e expressão	30
Consultoria em Serviço Social	30
Direito constitucional	30
Direitos humanos (optativa)	20
Educação ambiental (optativa)	20
Educação inclusiva	60
Elaboração de projetos de pesquisa	60
Estágio curricular	450
Estatística	60
Estudos disciplinares	210
Ética profissional	60
Formação sócio-histórica do Brasil	60
Fundamentos da gestão social	60
Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social	60
História do pensamento filosófico	60
Homem e sociedade	30
Interpretação e produção de textos	30
Legislação social e previdenciária	30
Língua brasileira de sinais (optativa)	20
Metodologia do trabalho acadêmico	30
Métodos de pesquisa	30
Monitoramento, avaliação e instrumentalidade em Serviço Social	60
Movimentos sociais contemporâneos	30
Observação orientada	60
Perspectivas profissionais em Serviço Social	60
Planejamento e gestão social	60
Política social e controle social	60
Política social no Brasil	30
Princípios gerais da economia	30
Projetos de pesquisa em contextos específicos	60
Projetos sociais no terceiro setor	60
Psicologia do desenvolvimento – ciclo vital	60
Psicologia dos grupos e subjetividade	30
Relações éticos-raciais no Brasil	30
Serviço Social e a questão social	60
Serviço Social e realidade regional	30
Serviço Social em equipe multidisciplinar	30
Serviço Social integrado	30
Serviço Social interdisciplinar	30
Serviço Social: surgimento e institucionalização no Brasil	60

*(Continua)*

**Quadro 5** – Disciplinas ofertadas pela Unip – 2016

Disciplina	CH
Supervisão de formação profissional	60
Supervisão de intervenção profissional	60
Supervisão do estágio acadêmico	60
Teoria geral do Serviço Social	60
Teoria política	30
Tópicos de formação profissional	30
Trabalho de conclusão de curso	60
Trabalho de pesquisa em Serviço Social	60

Fonte: Informações retiradas do *site* da Unip.

O curso é oferecido em três anos e meio – sete semestres, com carga horária total de 3.020 horas. Não apresenta informações sobre a organização do estágio supervisionado, e com relação à pesquisa e extensão, não é possível verificar como a IES organiza essas dimensões. No endereço eletrônico da universidade vinculado ao curso de Serviço Social, aparecem da seguinte forma:

- Núcleo de práticas profissionais;
- Visitas técnicas a equipamentos sócio-assistenciais de diferentes segmentos sociais locais;
- Projeto de prestação de serviços à comunidade: centros sociais, hospitais, organizações não governamentais;
- Projeto de consultoria em assistência social: empresas públicas e privadas;
- Centro de estudos e pesquisas em psicologia e educação;
- Laboratório de informática;
- Monitoria;
- Iniciação científica;
- Semana de Serviço Social<sup>60</sup>.

O curso de Serviço Social ofertado pela Uniderp<sup>61</sup> tem a seguinte matriz curricular para os ingressantes (Quadro 6):

**Quadro 6** – Matriz curricular do curso de Serviço Social na Uniderp

Período	Disciplinas	CH
1º Semestre	Família e sociedade	80
	Leitura e produção de texto	40
	Serviço social contemporâneo	80
	Desenvolvimento pessoal e profissional <sup>(a)</sup>	40
	Tecnologia da informação da comunicação	80
	Atividade complementar <sup>(b)</sup>	60

(Continua)

<sup>60</sup> Disponível em: <[http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_serv\\_social.aspx#praticas](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_serv_social.aspx#praticas)>.

<sup>61</sup> Projeto do curso disponível em: <[http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC\\_ServicoSocial.pdf](http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf)>.

Quadro 6 – Matriz curricular do curso de Serviço Social na Uniderp

Período	Disciplinas	CH
2º Semestre	Filosofia aplicada ao Serviço Social	80
	Formação social, econômica e política do Brasil	80
	Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social I	80
	Sociologia	40
	Responsabilidade social e meio ambiente	40
	Atividade complementar	60
3º Semestre	A organização social no Brasil	80
	Antropologia aplicada ao Serviço Social	60
	Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social II	80
	Psicologia e Serviço Social	80
	Direito e legislação	40
	Atividade complementar	60
4º Semestre	Ética profissional	60
	Fundamentos das políticas sociais	80
	Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social III	80
	Psicologia e Serviço Social II	80
	Direitos humanos	40
	Atividade complementar	60
5º Semestre	Planejamento e gestão em Serviço Social	80
	Gestão do Sistema Único de Assistência Social (Suas)	80
	Política de seguridade social (previdência, saúde e assistência)	80
	Estágio supervisionado I <sup>(c)</sup>	100
	Desenvolvimento econômico	40
	Instrumentos e técnicas de atuação profissional	60
6º Semestre	Pesquisa em Serviço Social	80
	Política social de atenção à criança e ao adolescente	80
	Projetos de pesquisa	40
	Rede socioassistencial e terceiro setor	60
	Estágio supervisionado II <sup>(d)</sup>	110
	Tratamento da informação e indicadores sociais	80
7º Semestre	Competências profissionais	80
	Movimentos sociais	60
	Participação e controle social	80
	Planos e projetos de intervenção profissional	40
	Estágio supervisionado III <sup>(e)</sup>	110
	Políticas especiais	80
	Trabalho de conclusão de curso I	40
8º Semestre	Assessoria e consultoria em Serviço Social	60
	Desenvolvimento local e territorialização	80
	Monitoramento e avaliação em serviço social	80
	Serviço Social e conselhos gestores de políticas públicas	40
	Trabalho de conclusão de curso II	40
	Trabalho e Serviço Social	80

Fonte: Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Uniderp.

<sup>(a)</sup> Ementa da disciplina: “Estudo das questões que envolvem a inserção do sujeito no mundo do trabalho. Estabelecimento de projeto de vida. Competência social. Competência interpessoal. Características do processo seletivo. Independência financeira. Miscigenação étnico-racial, diversidade cultural e sua influência na construção social do Brasil. História e cultura afro-brasileira e indígena. Desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, em especial: afrodescendentes e indígenas. As definições étnico-raciais e as políticas de ação afirmativa” (UNIDERP, 2015, p.14)

<sup>(b)</sup> São considerados atividades complementares: “Participação em atividades formacionais de incentivo à busca do autoaprendizado, com responsabilidade pessoal, social e intelectual. Exercício de atividades de enriquecimento científico, profissional e cultural” (UNIDERP, 2015, p.13).

<sup>(c)</sup> Emenda da disciplina: “Desenvolvimento teórico-prático de atividades de aproximação dos alunos à realidade profissional em estabelecimentos públicos e/ou privados prestadores de serviços sociais. Introdução ao exercício da prática profissional por meio da observação da atuação profissional no âmbito institucional. Análise teórico-prática no campo de estágio. Normas/legislações específicas do estágio supervisionado e da profissão do assistente social. Processo de observação” (UNIDERP, 2015, p. 20).

<sup>(d)</sup> Ementa da disciplina: Desenvolvimento de diferentes estratégias de intervenção profissional. Consolidação, sistematização, avaliação da prática de estágio. Desafios da intervenção profissional: identificação dos limites e construção das possibilidades. Síntese do processo de estágio (UNIDERP, 2015, p.22).

<sup>(e)</sup> Mesma ementa do Estágio Supervisionado II.

A carga horária total do curso é de 3.360 horas. O Projeto Pedagógico não apresenta elementos suficientes para análise da organização do Estágio Supervisionado ou como ocorrerá a supervisão e inserção dos alunos. Não especifica como ocorrem as atividades de pesquisa e extensão, que são citadas na referência da biblioteca da universidade da seguinte forma:

As bibliotecas da Universidade Anhanguera (Uniderp) e bibliotecas participantes atuam no meio acadêmico e junto à comunidade em geral, prestando serviço de disseminação da informação dando apoio ao ensino, pesquisa e extensão da Universidade (UNIDERP, 2015, p. 27).

No Quadro 7, apresentamos a matriz curricular para o curso de Serviço Social EaD da Unopar<sup>62</sup>, que se encontra organizada por núcleos de fundamentos: Fundamentos teórico-metodológicos das relações sociais, com carga horária de 270 horas; Fundamentos instrumentais, com carga horária de 310 horas; Fundamentos teórico-metodológicos da questão social, com carga horária de 310 horas; e Fundamentos do trabalho profissional, com carga horária de 370 horas; que se subdivide em: Trabalho profissional: dimensões e aplicabilidade técnico-operativa, com carga horária de 520 horas; Trabalho profissional: a intervenção profissional, com carga horária de 400 horas; Trabalho profissional: gestão, pesquisa e comunicação, com carga horária de 450 horas; e Trabalho profissional: intervenção analítica, com carga horária de 390 horas. O curso ocorre no período de oito semestres, com carga horária total de 3.020 horas.

---

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/servico-social.pdf>>.

**Quadro 7** - Matriz curricular para o curso de Serviço Social EaD da Unopar - por fundamentos

<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DAS RELAÇÕES SOCIAIS</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>CH</b>
Educação a distância	20
Antropologia	60
Metodologia científica	60
Formação histórica, social e política do Brasil	60
Acumulação capitalista e desigualdade social	60
Seminários da prática I	10
<b>FUNDAMENTOS INSTRUMENTAIS (2º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social	120
Filosofia	60
Sociologia	60
Ciência política	60
Seminários da prática I	10
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E A QUESTÃO SOCIAL (3º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social II	120
Economia política	60
Psicologia social	60
Estatística e indicadores sociais	60
Seminários da prática III	10
<b>FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL (4º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social III	120
Fundamentos das políticas sociais e política social	120
Administração e planejamento em serviço social	60
Ética profissional e serviço social	60
Seminários da prática IV	10
<b>TRABALHO PROFISSIONAL: DIMENSÕES E APLICABILIDADE TÉCNICO-OPERATIVA (5º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Estágio em Serviço Social I	150
Pesquisa Social e oficina de formação	120
Políticas setoriais e políticas contemporâneas <sup>(a)</sup>	120
Instrumentalidade em Serviço Social	60
Movimentos sociais	30
Seminários da prática V	10
<b>TRABALHO PROFISSIONAL: A INTERVENÇÃO A PROFISSIONAL (6º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Estágio em Serviço Social II	150
Serviço Social na área da saúde, previdência social e assistência social	120
Serviço Social e processo de trabalho	60
Direito e legislação	60
Seminários da prática IV	10
<b>O TRABALHO PROFISSIONAL: GESTÃO, PESQUISA E COMUNICAÇÃO (7º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Estágio em Serviço Social III	150
Projeto de trabalho de conclusão de curso	60

(Continua)

**Quadro 7** - Matriz curricular para o curso de Serviço Social EaD da Unopar - por fundamentos

Gestão social e análise de políticas sociais	120
Comunicação na prática do assistente social	60
Prática de seminários VII e tópicos especiais I	60
<b>O TRABALHO PROFISSIONAL: INTERVENÇÃO ANALÍTICA (8º semestre)</b>	
<b>Disciplinas</b>	<b>CH</b>
Trabalho de conclusão de curso	60
Terceiro setor, meio ambiente e sustentabilidade	60
Serviço Social na educação	60
Seminários da prática VIII e tópicos especiais II <sup>(b)</sup>	60
Libras ou educação inclusiva (optativas)	60

Fonte: Informações retiradas do Projeto Pedagógico da Unopar.

<sup>(a)</sup> Ementa da disciplina: “A elaboração de um novo significado do serviço social no contexto da redemocratização da sociedade brasileira. O pensamento crítico-marxista no arcabouço teórico-metodológico do Serviço Social contemporâneo. O contexto neoliberal da década de 1990 e seus reflexos na profissão” (UNOPAR, 2013, p.19).

<sup>(b)</sup> As disciplinas Seminários da prática I, II, III, IV, V e VI , Seminários da prática VII e Tópicos especiais I e Seminários da prática VIII e Tópicos especiais II apresentam a seguinte ementa: “Discussão sobre temas atuais, complementares à formação profissional do assistente social” (UNOPAR, 2013, p. 21).

A matriz curricular contempla ainda as atividades complementares obrigatórias, com carga horária de 90 horas. O estágio curricular obrigatório tem carga horária de 450 horas e a IES refere que os orientadores acadêmicos e o supervisor de campo são assistentes sociais habilitados para a atividade; os alunos contam com o apoio de um tutor presencial e um tutor a distância. O Estágio obrigatório I tem como eixo de estudo a realidade, englobando de forma sistemática a coleta de dados, elaboração de relatórios com vistas à elaboração e caracterização de relatórios sobre o espaço sócio-institucional através da observação e do acompanhamento da intervenção profissional. O Estágio curricular II propõe a continuidade das atividades, e o aluno deverá apresentar proposta de ação profissional. O Estágio curricular III busca a execução da ação. (UNOPAR, 2013).

O projeto do curso não detalha como ocorrerá a inserção dos alunos em pesquisas e na extensão, que aparecem como conteúdo das atividades complementares e englobam:

Estágio curricular não obrigatório; visitas técnicas; monitoria acadêmica; programas de iniciação científica; projetos de ensino, pesquisa e extensão; participação em cursos, seminários, simpósios, conferências, palestras e encontros; programas pedagógicos especiais; atividades desenvolvidas nos órgãos suplementares de vinculação dos cursos, desde que não caracterizadas como inerentes às disciplinas da graduação e cumpridas em horário não coincidente com o regular da matrícula do discente; [...] (UNOPAR, 2013. p. 27).

Na apresentação do Projeto Pedagógico para os cursos de Serviço Social na modalidade a distância, os conteúdos principais são ministrados por meio de teleaula, cabendo aos alunos dos diferentes polos de educação acompanhar essa aula; as orientações e propostas são disponibilizadas no sistema AVA, cabendo ao aluno acessar para executar as atividades determinadas; conta ainda com apostilas explicativas de cada uma das disciplinas, que buscam sintetizar os conteúdos. O que se verifica é a carga horária limitada para as disciplinas ofertadas pelas IES. Além disso, verifica-se a inclusão de diversas disciplinas que não correspondem às Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, que buscam segmentar o trabalho profissional conforme o campo de atuação do assistente social.

Com relação ao corpo docente, como apontado, alguns Projetos Pedagógicos identificam esse corpo docente, como a Unesa e Unisa, nas demais IES, é possível identificar os coordenadores dos cursos pelo *site* do *e-mec*. O Quadro 8 identifica a formação desses coordenadores.

**Quadro 8** – Formação de coordenadores

<b>IES</b>	<b>Curso da Graduação</b>	<b>Mestrado /Doutorado</b>
<b>Unisa</b>	Serviço Social	Mestrado em Administração
<b>Unesa</b>	Serviço Social	Mestrado em Serviço Social
<b>Uniderp</b>	Serviço Social	Mestrado em Educação
<b>Unopar</b>	Serviço Social	Mestrando em Educação
<b>Unip</b>	Serviço Social	Mestrado em Serviço Social

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do *e-mec* e da Plataforma Lattes.

Todos os coordenadores dos cursos possuem graduação em Serviço Social, mas, no início desses cursos, nem sempre o coordenador era um profissional da área. Os profissionais tem no mínimo mestrado e dois possuem a titulação acadêmica na área; outros dois possuem a titulação acadêmica em Educação; e um em Administração.

É possível identificar que as disciplinas não correspondem de forma fidedigna à matriz proposta pelas Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, contudo, as principais disciplinas, por núcleos de fundamentação, são contempladas nos PPPs. A questão colocada é se a fragmentação desses cursos permite aos alunos ter clareza dos elementos fundamentais da profissão, devido à dinâmica do processo educacional dessa modalidade de ensino.

A compreensão acerca dos fundamentos do Serviço Social é informada pela perspectiva da totalidade histórica. Parte do pressuposto de que a história da sociedade é o terreno privilegiado para apreensão das particularidades do Serviço Social: do seu modo de atuar e de pensar incorporados ao longo de seu desenvolvimento. Sendo a profissão um produto sócio-histórico, adquire sentido e inteligibilidade na dinâmica societária da qual é parte e expressão (IAMAMOTO, 2014, p. 621).

A fragmentação nas propostas dos currículos revela que a totalidade histórica não é garantida, de forma a possibilitar que o aluno compreenda a apreensão das particularidades da profissão, que os currículos dão ênfase para o fazer profissional, muito mais do que o significado sócio-histórico da profissão. Ainda, os documentos revelam que falta clareza quando ao desenvolvimento da pesquisa e da extensão. O Estágio supervisionado não deixa claro como essa situação será realizada durante o processo de aprendizado dos alunos.

#### **5.4 O ensino a distância e as expressões no Serviço Social**

Os cursos a distância, de forma geral, revelam interesse em direcionar a educação para proporcionar capacitação e a competência dos futuros profissionais para o mercado de trabalho. Não se exerce, nessa perspectiva, a educação entendida como bem social, com formação sólida e disseminação dos conhecimentos produzidos pela humanidade no seu desenvolvimento histórico. Essa perspectiva de educação autônoma defendida pela modalidade de ensino a distância tem relação direta com os próprios interesses do capital, em que o indivíduo deve ser capaz de exercer sua autonomia perante as condições determinadas pelo próprio sistema capitalista, ou seja, cabe a cada indivíduo garantir sua sobrevivência em um sistema de produção gerador de miséria.

Nessa perspectiva, o indivíduo é o responsável por suas “conquistas” ou “fracassos” de forma individualizada; a educação, enquanto um mecanismo ideológico que atende aos interesses do sistema social vigente, está exercendo essa função declaradamente na modalidade do EaD, pois cabe a cada indivíduo a responsabilidade por seu aprendizado e de se inserir no mercado de concorrências e disputas em todos os espaços sociais, o “sonho” de uma formação superior como possibilidade de melhores condições encontra barreiras e limites reais que são impostos pelo capitalismo; apenas a educação não tem capacidade de superar as desigualdades sociais, pois funciona como mecanismo de reprodução da ordem social deixando de lado a capacidade de superação da sociedade de classes. Assim, uma educação centralizada na individualidade não tem capacidade de alterar o estado das coisas, considerando a “boa vontade” de cada indivíduo.

A educação deve ser entendida de forma direta na relação com o próprio mercado de trabalho e o interesse em manter um “exército de diplomados de reserva”, capaz de gerar a concorrência nas mais diversas profissões, pois quanto mais pessoas disponíveis para o mercado de trabalho mais aumenta a competitividade e, por consequência, ocorre a redução do salário, possibilitando a precarização do trabalho, visto que a necessidade do trabalho está relacionada diretamente às condições fundamentais de sobrevivência do trabalhador.

Mas se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2012, p. 387).

A expansão da educação superior no Brasil, enquanto mercadoria, atende aos interesses de ampliação do próprio capital, garantindo lucros para as empresas educacionais e, por outro lado, atende às necessidades determinadas pelo próprio capital em fragilizar e fragmentar cada vez mais o trabalho, até o ponto em que para o capitalista seja sinônimo de riquezas e acumulação enquanto para o trabalhador torna-se cada vez mais estranhado e seu verdadeiro algoz perante as determinações do sistema.

A rápida expansão do EaD no Serviço Social tem impacto direto na formação, na execução do trabalho profissional e, principalmente, para o PEP defendido pela categoria. Esse projeto nasce a partir da intenção de ruptura com o conservadorismo que há na profissão e define uma direção ética e política para a categoria frente à realidade social no modo de produção capitalista. Apresentando um perfil profissional ancorado na teoria social marxista, comprometido na defesa dos direitos sociais, na liberdade, ética, na busca de outra sociabilidade, que é contrária à sociabilidade do capitalismo, é um projeto revolucionário, e sua compreensão depende essencialmente do entendimento das contradições presentes nesse modo de produção, e do entendimento de que a divisão de classes não pode ser banalizada ou naturalizada como algo comum na sociedade.

Para isso, as Diretrizes Curriculares da Profissão de 1996 buscam os elementos essenciais para um aprofundamento teórico e sua relação com a prática profissional na formação de um perfil profissional que não seja conformista e colaboracionista com os interesses do capital.

[...] o profissional ainda que continue atuando sobre os mesmos fundamentos capitalistas expressos no cotidiano profissional e no das classes sociais, pode (possa) compreender melhor a natureza do significado de sua prática no contexto das relações sociais, compreensão essa que lhe permite saber quando avançar e quando recuar. Neste sentido, a escolha compromissada dos aportes teóricos e do método como uma relação necessária e constituinte entre sujeito e objeto do conhecimento é um passo indispensável ao profissional (GUERRA, 2007, p.16).

Considerar esse projeto profissional implica manter uma relação direta com o processo de formação profissional, a educação mercadológica, em detrimento da concepção de formação profissional plenamente alinhada às Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, para atender mecanicamente às necessidades expressas pelos interesses do capital. Nessa perspectiva, a busca é por um profissional capaz de atender às necessidades das políticas públicas que exigem um perfil profissional capaz de responder às necessidades de execução e gestão dessas políticas ofertadas para a população, negando um perfil profissional que prioriza compreender os mecanismos utilizados pelo Estado (entendido com uma direção social definida) no controle da ordem social vigente. Essas necessidades buscam um novo perfil profissional que atenda plenamente aos interesses de controle do capital.

A categoria profissional, desde o surgimento dos primeiros cursos, por meio de seus órgãos representativos, vem se manifestando contrária aos cursos de EaD, especificamente no Serviço Social, argumentando que essa proposta de formação não garante o perfil profissional qualificado para o adequado exercício profissional, pois não atende de forma satisfatória às dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da necessidade profissional. Essas lacunas do processo de formação profissional no EAD vão repercutir de forma direta no exercício profissional e no perfil profissional defendido pela categoria. No ano de 2005 os órgãos que representam a categoria lançaram o manifesto Educação não é *fast-food*, e desde então a categoria tem ampliado o debate sobre a proliferação dos cursos a distância.

Nos anos de 2010 e 2014, os órgãos representativos da categoria profissional lançaram dois documentos: *Sobre a Incompatibilidade entre Graduação a Distância e Serviço Social* (volumes 1 e 2). O primeiro documento situa o EaD no contexto sócio-histórico da contrarreforma da educação superior no Brasil, desvelando a dificuldade de acesso aos documentos das IES que fornecem essa modalidade de ensino; ressaltando ainda as denúncias encaminhadas aos órgãos representativos da categoria que culminaram em fechamento de turmas e em descredenciamento de alguns cursos pelo País. O segundo documento aborda a expansão do EaD, a importância do estágio supervisionado no processo da formação profissional e, por último, propõe uma reflexão sobre o perfil formado nessa modalidade.

O último documento (v.2, 2014) revela a gravidade que vem ocorrendo no campo de estágio, apresentando diversas situações irregulares:

- Supervisor de campo com número excessivo de estagiários/as em relação à carga horária de trabalho;
- Estágio sem supervisão direta do/a assistente social;
- Supervisor/a de campo sem vínculo trabalhista, atuando como voluntário/a;
- Contratação de assistentes sociais somente para dar supervisão de campo, sem o assistente social desenvolver efetivamente um trabalho na instituição;
- Supervisão acadêmica a distância;
- Supervisão acadêmica e de campo exercidas pelo/a mesmo/a profissional;
- Ausência de supervisão acadêmica;
- Supervisores/as acadêmicos/as com registro profissional em outros estados;
- Supervisores/as de campo e acadêmicos/as com registro profissional cancelado e/ou sem registro profissional;
- Supervisão acadêmica presencial realizada apenas uma vez ao mês;

- Docente supervisor/a acadêmico/a com quantidade excessiva de estagiários/as;
- Ausência de interlocução da supervisão acadêmica com o campo de estágio.

A fragilização dos cursos EaD revela-se em situações como a de alunos que não foram incluídos no estágio obrigatório da Unopar, do Estado da Bahia, no município de Feira de Santana<sup>63</sup>. Os 37 alunos que ingressaram no curso não estavam conseguindo realizar o estágio obrigatório por falta de campo de estágio e após a intervenção da Justiça, 20 foram inseridos em projetos de extensão da universidade e os demais incluídos em outras atividades. É possível ainda identificar situações em que alunos entraram com mandado de segurança para cumprir o estágio obrigatório, como ocorrido no município Olho d'Água das Flores, no Estado de Alagoas, contra a Unopar<sup>64</sup>. Essas situações ilustram as fragilidades dessa modalidade de ensino.

Outra questão que se coloca para a profissão é o contingente de novos profissionais que se inserem no mercado de trabalho com essa formação dilacerada e fragilizada conduzida pelo processo de contrarreforma da educação superior, fortalecendo a educação privada e incentivando a proliferação do EaD. Considerando os anos de 2012 a 2014, temos um total de 81.877 novos profissionais, com 55% formandos no EaD, ou seja, mais da metade da categoria profissional nos últimos anos formou-se nessa modalidade de ensino.

Quando consideramos o perfil profissional defendido pelo CE vigente e a lei que regulamenta a profissão, verifica-se que na atualidade o EaD insere um novo perfil profissional, que se liga às determinações defendidas pelo MEC e novas exigências impostas para o trabalho perante as necessidades do capital. Assim, a contradição na formação repercute de forma direta na atuação do trabalho profissional. A categoria profissional, desde o início desse processo, tem apontado as contradições desse modelo de formação, realizando debates e produzindo documentos que apontam as fragilidades apresentadas no decorrer deste estudo.

---

<sup>63</sup> A decisão da justiça pode ser verificada em: <<http://dp-ba.jusbrasil.com.br/noticias/100018090/estudantes-de-universidade-particular-ingressam-em-estagio-obrigatorio-apos-intervencao-de-defensor>>.

<sup>64</sup> A decisão da justiça pode ser verificada em: <[http://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/345246366/andamento-do-processo-n-0300830-3020148240042-procedimento-ordinario-indenizacao-por-dano-moral-02-06-2016-do-tjsc?ref=topic\\_feed](http://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/345246366/andamento-do-processo-n-0300830-3020148240042-procedimento-ordinario-indenizacao-por-dano-moral-02-06-2016-do-tjsc?ref=topic_feed)>.

Ancorada nas Diretrizes Curriculares e no PEP tem defendido um ensino público, laico e de qualidade. Contudo, no estágio em que se encontra de crescente aumento e consolidação do EaD como realidade no cenário nacional, outras questões se colocam, como a necessidade de aproximar esses novos profissionais dos debates levantados pela categoria profissional, uma vez que, perante os avanços do modo de produção do capital, o fortalecimento do PEP é uma necessidade na pauta do dia.

O desmesurado crescimento do quadro profissional nas últimas décadas, decorrente da expansão acelerada do ensino superior privado - em particular no ensino à distância - tem implicações na qualidade acadêmica da formação, no aligeiramento no trato da teoria, na ênfase no treinamento e menos na descoberta científica. A massificação e a perda de qualidade da formação universitária *facilitam a submissão dos profissionais às demandas e "normas do mercado"*, tendentes a um processo de *politização à direita da categoria*. O aumento do contingente profissional vem acompanhado de crescimento do desemprego em uma conjuntura recessiva, pressionando o piso salarial e a precarização das condições de trabalho, aumentando a insegurança no emprego e a concorrência no mercado profissional de trabalho. Dificilmente a oferta de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do número de profissionais, podendo desdobrar-se na criação de um *exército assistencial de reserva*, como recurso de qualificação do "voluntariado", e no reforço ao clientelismo político, aos chamamentos à "solidariedade" enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de classe (IAMAMOTO, 2014, p.629).

O aumento e fortalecimento do EaD é questão que se coloca nas últimas décadas e podemos identificar, nesse contexto, que as determinações das Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996 não se realizam de maneira plena; que existe uma fragilidade dessas universidades na relação entre ensino, pesquisa e extensão; não há garantia de que essas dimensões do processo de conhecimento serão plenamente atendidas; alunos encontram dificuldades em cumprir o estágio obrigatório, que acaba ocorrendo de forma extremamente precária, comprometendo as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão.

Na modalidade EAD, o estágio, apesar de obrigatoriamente ter que ser feito de modo presencial em uma instituição com profissional de Serviço Social habilitado para tal, sofre um processo de desqualificação, pois as instituições de ensino ofertam tais cursos na modalidade de EaD não vêm garantindo condições objetivas para a supervisão de estágio, o que se relaciona com a própria natureza desta modalidade de ensino (PEREIRA, 2012, p. 59).

Na relação entre educandos e educadores, o professor responsável pelas disciplinas acaba sendo um profissional ausente, que apenas ministra teleaulas e

não tem contato pleno com os alunos, pois são direcionadas a um contingente gigantesco de alunos. Cabe ao tutor a distância o papel de tirar as dúvidas em disciplinas que não são por ele ministradas, e ainda em conteúdos que não são por ele elaborados. Esse tutor é citado nos documentos, contudo, nem nos projetos pedagógicos dos cursos e nem nos *sites* das IES é divulgado seu perfil e nem sua titulação acadêmica, exigência concentrada nos profissionais responsáveis pelas teleaulas. Dessa forma, o tutor virtual acaba sendo o profissional mais “presente” na relação de ensino, mas com perfil desconhecido e não publicizado.

Outra questão latente nessa modalidade de ensino é a falta da vivência acadêmica, visto que os alunos, quando vão até o polo de ensino, não se relacionam diretamente com a universidade e sim com um grupo limitado de pessoas, o que enfraquece o debate e a construção de espaços coletivos de ensino. Enfim, essa modalidade de ensino acarreta o isolamento do aluno em seu processo de aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### NOVAS QUESTÕES QUE SE COLOCAM PERANTE ESSA REALIDADE

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades. (FLORESTAN FERNANDES)

É inegável que a educação superior no Brasil está arraigada de forma intrínseca ao desenvolvimento da sociedade de classes, relacionando-se de maneira peculiar com o desenvolvimento da produção nacional e sua articulação com a economia global no modo de produção capitalista. A contrarreforma conduzida pelo Estado implicou uma retração dos direitos sociais, que, de diferentes formas, rebateu em diversas políticas públicas.

[...] a contrarreforma do ensino superior nos anos 1990 e 2000 fez do trabalho intelectual nos marcos da academia uma atividade praticamente restrita ao universo da reprodução capitalista. Isso explica, em parte, porque as lutas em defesa da universidade pública foram ganhando cada vez mais adjetivações e reduzindo seu leque de bandeiras. Também ajudam a explicar o arrefecimento das posições mais radicais. As lutas em defesa da universidade – que pressupõem colocar em xeque as condições do capitalismo dependente – tendem a dar lugar a lutas menores, parciais, ora adquirindo tons pronunciados de um corporativismo restrito, ora de defesa de bandeiras e de uma universidade idealizada, utópica (MINTO, 2012, p. 3.939).

Com a contrarreforma, a ofensiva mercantilista e privatista na educação superior se amplia de maneira vertiginosa, tornando-a um serviço que visa atender aos interesses de lucro do capital, e ainda na busca de um perfil profissional adaptável às necessidades de empregabilidade do mercado de trabalho. Assim, a questão que se coloca é o controle sobre a classe trabalhadora, pois uma educação que se direciona apenas para a diplomação exerce com maestria a função de controlar os trabalhadores. “Outra necessidade fulcral do capital é o controle da classe trabalhadora: quanto menos controle o trabalhador tiver diante do processo produtivo, menor a possibilidade de resistência.” (PEREIRA, 2012, p. 63).

Ao longo deste estudo, foi possível constatar a crescente privatização da educação conduzida pelo Estado nas últimas décadas, e com o latente interesse do

capital internacional no “investimento” em educação, essa deixa paulatinamente de ser concebida na condição de direitos sociais.

O Estado brasileiro foi, portanto, o sujeito central que efetuou sua própria desresponsabilização frente aos preceitos constitucionais, realizando plenamente ao longo da década de 1990 a sua missão educadora: abriu largos caminhos para o setor privado, liberalizando a área social e, ao mesmo tempo, efetivou ações concretas de construção de uma nova pedagogia da hegemonia, pautada no aclassismo e no objetivo de construir uma participação política colaboracionista, apropriada ao atual estágio do capitalismo (PEREIRA, 2008, p.162).

A incursão do projeto neoliberal iniciada na década de 1990 abre caminho para a privatização da educação superior e ações do governo, como o Prouni e Fies, criam um campo propício para a proliferação cada vez maior de IES privadas pelo País. O Censo da Educação Superior de 2014 revela que 87,4% das IES são privadas, enquanto que apenas 12,6% são públicas<sup>65</sup>.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2014, foram disponibilizados 32.878 cursos de graduação, no território nacional, ofertados por 2.368 IES. Quanto à organização acadêmica, verifica-se que 195 são universidades, que recebem 53,2% das matrículas; 147 são centros universitários, responsáveis por 16,5% das matrículas; 1.986 são faculdades, correspondendo a 28,6% das matrículas; e 40 são classificadas como IFes e Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) correspondendo a 1,7% das matrículas. Destaca-se, ainda, que 45,4% dos cursos de graduação presenciais do País concentram-se na Região Sudeste.

Nesse contexto de fragilização da educação superior, o EaD surge como produto que atinge grandes dimensões no processo de ensino do País. Com clara tendência de acentuar-se cada vez mais, essa modalidade de ensino torna-se ferramenta viável para o governo aumentar os índices de acesso à educação superior e ainda com ampla capacidade de exploração para o mercado educacional.

[...] o EaD constituiu-se como uma via privilegiada para ampliar o acesso ao Ensino Superior sem aumentar gastos estatais de forma considerável, elevar as estatísticas do país, fortalecer o mercado educacional e, ainda, difundir junto à população um forte consenso em torno da ideia de ascensão social via educação superior, sem tocar nas bases estruturantes da desigualdade no país. Tudo indica que o EaD será fortalecido na próxima década, ampliando exponencialmente o acesso ao Ensino Superior, com massiva certificação (PEREIRA, 2012, p. 31).

---

<sup>65</sup> O Censo da Educação Superior 2014 encontra-se disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>.

Anualmente, mais cursos de graduação são inseridos nessa modalidade de ensino. No relatório do Inep de 2014, conforme as áreas de cada curso de graduação, a Educação tem 592 cursos na modalidade EaD; a área de Humanidades e Artes tem 23 cursos; Ciências Sociais, negócios e direito correspondem a 549 cursos; nas áreas de Ciências, Matemática e computação existem 57 cursos nessa modalidade; as áreas de agricultura e veterinária apresentam 11 cursos; a área de Engenharia, produção e construção, soma 42 cursos; a área de serviços tem 61 cursos; e a área de Saúde e bem-estar social possui 30 cursos, dos quais 24 cursos nessa modalidade de ensino é do curso de Serviço Social.

Com relação ao curso de Serviço Social verifica-se aumento no número de cursos fornecidos anualmente, na modalidade EaD. Por outro lado, consultando o *site* do *e-mec* é possível identificar que dez cursos de Serviço Social, na modalidade presencial, estão em processo voluntário de descredenciamento e alguns optando por fornecer o curso apenas na modalidade a distância, como é o caso da Uniube e da Unis. O curso a distância vem se sobrepondo anualmente aos cursos presenciais, fato que, em alguns casos, implicam sua extinção.

O *site* do *e-mec* mapeia um total de 542 IES que fornecem o curso de Serviço Social no território nacional e desse total 33 fornecem o curso na modalidade EaD, correspondendo a 6,08% do total dos cursos. Isso quer dizer que pouco mais de 6% das IES dominam, no território nacional, o número de vagas, matrículas, inscritos e formandos, anualmente. A expressão do EaD na formação do assistente social ganha contingente a cada ano maior.

A contrarreforma da educação, conduzida pelos últimos governos, utiliza com frequência o discurso da democratização do acesso, mas, na verdade, vem conduzindo o processo de educação superior por meio de expansão de vagas principalmente no que tange à educação privada. A inclusão do acesso promovida nas últimas décadas revela a fragilização e fragmentação da educação entendida enquanto direito e um bem social, para uma educação voltada aos interesses do mercado e para o mercado. Na modalidade de EaD, essa discrepância é ainda mais acentuada, pois se tornou a via de acesso à educação superior para a juventude e trabalhadores que não tiveram a mesma oportunidade de educação, e encontram no

EAD, com suas mensalidades baixas e facilidades, um caminho possível para obter o sonhado diploma.

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

Alguns anos depois de propostos os primeiros cursos nessa modalidade de ensino no Serviço Social, verifica-se que essas IES buscam uma organização mínima (pelo menos no PPP) dos seus cursos na modalidade, e que as disciplinas fornecidas buscam se ajustar às Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, contudo, outras disciplinas, diferentes das estabelecidas, surgem nos cursos ministrados por essas IES. O próprio processo de conhecimento, na forma como é direcionando para os cursos nessa modalidade de ensino, já determinam a indisponibilidade de uma concepção real da formação profissional, que tenha surgido de uma vivência coletiva nos diversos espaços de formação.

Essa formação ocorre na ausência de contato com os colegas; do professor responsável pela disciplina; da relação com o tutor; de espaços de vivência; enfim, são as não relações que definem essa “nova” formação. E isso, em uma profissão em que o contato direto com o atendido é fundamental, amplia a necessidade de debater que novos profissionais são esses.

[...] o perfil do profissional formado na modalidade EaD será marcado pela realização de estágios precários, pela ausência da transversalidade da pesquisa ao longo da formação, bem como a ausência de rica vivência junto à comunidade acadêmica e a um corpo docente com perfis e trajetórias teóricas distintas. Trata-se, logo, de um perfil empobrecido de formação profissional (PEREIRA, 2012, p.61).

Desde o surgimento dos primeiros cursos nessa modalidade de ensino, a categoria profissional tem conduzido o debate sobre a precarização nesse processo de formação, e o posicionamento contrário da categoria sobre o EaD já é reconhecido inclusive pelos novos profissionais que se formam anualmente. A luta da profissão, em tempos de desmonte de direitos sociais conquistados, em tempos de adversidades absolutas para a classe trabalhadora, é contra a hegemonia do

grande capital, e se coloca na defesa de uma educação superior pública, laica, de qualidade e presencial.

Em 16 de junho de 2016, o Cfess, no 2º Encontro Nacional de Educação (ENE), realizado na Universidade de Brasília (UNB), na cidade de Brasília/DF, no período de 16 a 18 de junho, lançou o manifesto: Assistentes Sociais por uma Educação Pública e de Qualidade<sup>66</sup>. O evento, que reuniu entidades do campo classista, como: Central Sindical e Popular (CSP- Conlutas), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior (Andes-SN), executiva dos estudantes, Cfess, entre outros, “[...] aborda a perspectiva deste campo na defesa da educação pública, gratuita, de qualidade, presencial e socialmente referenciada”. (CFESS, 2016, p.1).

O manifesto aponta o direcionamento para uma posição classista de defesa da educação, das diferentes profissões, que unem forças e vozes numa luta contra a conduta do governo nas últimas décadas em optar por uma educação privada, sem qualidade, sem defesa para o tripé ensino, pesquisa e extensão, enfim, por essa educação empresarial e mercadológica que vimos como surgiu ao longo deste texto.

O recurso público direcionado para a educação foi utilizado para o favorecimento do capital financeiro, em total detrimento de direitos sociais, e em nada atendeu à perspectiva de uma educação com capacidade emancipatória. Apenas promoveu uma educação residual, mantenedora e favorecedora da sociabilidade do capital; uma educação capaz de adestrar a classe trabalhadora para os interesses pujantes do capital. Assim, o Serviço Social se posiciona:

O Serviço Social está presente ao 2º ENE também para dar visibilidade e fortalecer a construção de um campo da esquerda que se mantenha crítico aos últimos governos, denunciando suas opções políticas e que não vacila quanto ao significado do ajuste estrutural do capital e seus ataques aos nossos direitos (CFESS, 2016, p.2 ).

Contudo, os novos profissionais advindos desse processo de precarização da educação superior, formados anualmente, na maioria, são trabalhadores-estudantes, que cursaram a modalidade EaD motivados pelas baixas mensalidades e pela flexibilização desse tipo de ensino, a qual possibilitou que a graduação pudesse ser encaixada em sua realidade de trabalhador.

---

<sup>66</sup> Cfess Manifesta. Disponível em:

<<http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/2016-CfessManifesta-2ENE-site.pdf>>.

Pelo que foi possível verificar neste estudo, não restam dúvidas de que o EaD tem implicado, para a profissão, um processo de formação que não atende às Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, mesmo que as disciplinas exigidas constem na grade curricular, pois o próprio formato dessa modalidade de ensino inviabiliza o entendimento da totalidade da realidade social, dificultando o entendimento do Serviço Social. As disciplinas se orientam para o “como fazer”; é o ensino da prática que se coloca sobre o entendimento da profissão. É total a fragmentação do processo de construção do conhecimento, característica que atende prontamente à preservação do modo de produção capitalista.

Essa realidade coloca algumas questões: Qual é o perfil desses novos profissionais? É possível aproximar esses novos profissionais para a defesa do PEP? Como a categoria deve se organizar para buscar a aproximação desses profissionais das lutas defendidas historicamente pela profissão?

Perante os dados aqui apresentados, uma preocupação se coloca, considerando o ritmo de novos profissionais anualmente formados pela modalidade de EaD, que já ultrapassam os que são formados nos cursos presenciais: temos uma nova realidade e um novo desafio para a profissão, pois a tendência é que, a cada ano, o número de novos profissionais formados no EaD aumente e isso traz a necessidade de definir estratégias para lidar com esse novo contexto, principalmente para aproximar esses profissionais das lutas defendidas pela categoria profissional, possibilitando com isso o fortalecimento da luta ética e política defendida enquanto projeto da profissão.

Uma formação profissional que não permite a apreensão da totalidade social e o desvelamento das relações que envolvem o modo de produção capitalista pode induzir a ações e posicionamentos profissionais que atendem plenamente às necessidades de controle do capital, e isso, no Serviço Social, pode significar o ressurgimento e o levante de suas bases conservadoras, campo esse que sempre se concretizou como de disputa da profissão, e a ascensão de um projeto hegemônico da categoria que determinou a ruptura com o conservadorismo presente na profissão. “O exercício cotidiano de tais profissionais, pautado em um direcionamento tecnicista e/ou mesclado com a histórica marca da profissão em sua relação com o assistencialismo”. (PEREIRA, 2012, p. 64).

O PEP aponta uma direção social estratégica e um perfil profissional ancorado em um projeto classista; a fragilização da formação profissional pelo EaD não proporciona as reais bases e dimensões da profissão para o campo de defesa desse projeto profissional, e isso nos médio e longo prazos pode resultar em dano irreparável para o PEP e levar a um imenso vazio na sua relação com a profissão.

Na luta social por uma opção classista é que o PEP pode se fortalecer na luta coletiva dos trabalhadores; que novos direcionamentos no campo dos direitos sociais podem ser conquistados pela efetivação de políticas públicas que busquem atender ao coletivo social. Conforme Barroco (2011, p. 214), “Esse enfrentamento ético-político supõe estratégias coletivas de capacitação e organização política, de discussão nos locais de trabalho, de articulação com outras categorias, entidades e com os movimentos organizados da população usuária”. Dessa forma, o fortalecimento da direção ética e política da profissão deve ser considerado, nesse campo coletivo, em busca de diferentes agentes sociais para que integrados em um direcionamento social viabilizem o combate e confronto com o bloco hegemônico do capital.

Esses novos profissionais advindos desse processo de fragilização e fragmentação do ensino que conduz para um perfil da profissão adverso aos direcionamentos ético e político que a profissão construiu nos últimos anos podem culminar no enfraquecimento da categoria ou ainda na busca por estratégias coletivas que coloquem esses trabalhadores no direcionamento das discussões para fortalecer o PEP da profissão.

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários (IAMAMOTO, 2005, p.17).

## REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro**. 2006. 426 f. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do serviço social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n. 79, p. 43-71, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL (ABESS/CÉDEPSS). Relatório Técnico. **Cadernos Abess**, São Paulo: Cortez, n. 6, p. 117-129, fev 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes gerais para o curso de serviço social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 nov. 1996). **Cadernos Abess**, São Paulo: Cortez, n. 7, p. 58-76, nov. 1997.

\_\_\_\_\_. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, p. 143- 171, abr. 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Formação do assistente social no Brasil e consolidação do projeto ético-político. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 79, 2004, p. 72-81.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Rio de Janeiro, nov. 1996. Disponível em:  
<[http://www.abepss.org.br/files/Lei\\_de\\_Diretrizes\\_Curriculares\\_1996.pdf](http://www.abepss.org.br/files/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DO ENSINO SUPERIOR (ABMES). 2009. Disponível em  
<<http://www.abmes.org.br/abmes/publicacao/detalhe/id/78#>>. Acesso em: 20 set. 2015.

ASSESSORIA DE IMPRENSA DE Luiz Inácio Lula da Silva. **As propostas de Luiz Inácio da Silva para a educação superior brasileira na íntegra**. 2002. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O Estado em um mundo em transformação**. 1997. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Documento estratégico do Banco Mundial. A educação na América Latina e Caribe**. 1999. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: 11 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas**. Washington DC.: Grupo de Trabajo conjunto Banco Mundial-UNESCO sobre educación superior y sociedad, 2000. Disponível em: <http://www.suc.unam.mx/riseu/hemeroteca/>. Acesso em 11 agosto 2015.

\_\_\_\_\_. **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria**. 2002. Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Acesso em: ago. 2015.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BARROCO, Maria Lucia Silva. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 79, p. 27-42, set. 2004.

\_\_\_\_\_. **Ética e serviço social fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; TERRA, Sylvia Helena. **Código de ética do/a assistente social comentado**. Cfess (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BAUTZER, Tatiana. O dono da Laureate, quem diria, fugiu da escola. **Revista Exame**, 28 out. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1052/noticias/ele-fugiu-da-escola>>. Acesso em: 5 maio 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Política social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n.124, p.637-651, out./dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-662820150004&lng=pt&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-662820150004&lng=pt&nrm=is)>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**, nov. 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020**: metas e estratégias. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <<http://bit.ly/OzIOxg>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dez de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF, 8 de junho de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Dispõe sobre as parcerias público-privadas. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n. 7.423, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm#art16](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm#art16)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto n. 6.069, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de janeiro de 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante da Educação Superior. Vide alterações pela Lei n. 12.513 de 2011. Dispõe sobre alterações do Fies. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm)> . Acesso em: 9 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC. Reuni: Diretrizes Gerais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRAZ, Marcelo. **Notas sobre o projeto ético-político**. In: COLETÂNEA DE LEIS. Conselho Regional de Serviço Social (Cress) – 6ª Região/MG, 2002.

\_\_\_\_\_; NETTO, José Paulo. **Economia política uma introdução crítica**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUARQUE, Cristovam. **Universidade numa encruzilhada. A Universidade na Encruzilhada**. In: SEMINÁRIO: UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? Unesco: Brasil/Ministério da Educação, Brasília, 6-7 de agosto de 2003, p. 23-66. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968POR.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS (CFAS). **Código de ética profissional dos assistentes sociais**. Aprovado em 30 de janeiro de 1975. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1975.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1975.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS (CFAS). **Código de ética profissional dos assistentes sociais**. Aprovado em 8 de maio de 1965. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1965.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1965.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de ética profissional dos assistentes sociais**. Aprovado em 29 de setembro de 1947. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1947.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1947.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Assistentes Sociais por uma educação pública e de qualidade. **Cfess Manifesta**. 2º Encontro Nacional de Educação. Brasília, 16 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/2016-CfessManifesta-2ENE-site.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016

\_\_\_\_\_. Projeto ético-político do serviço social: 30 anos na luta em defesa da humanidade. **Cfess Manifesta**. São Paulo, 16 de nov. 2009. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/congresso.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de ética profissional dos assistentes sociais**. Aprovado em 15 de março de 1993. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1993.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Código de ética profissional dos assistentes sociais**. Aprovado em 9 de maio de 1986. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1986.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss). Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (Enesso). **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social**. v. 2. Brasília: Cfess/Cress/Abepss/Enesso, 2014.

\_\_\_\_\_. **Sobre a incompatibilidade entre graduação a distância e serviço social**. Brasília: Cfess/Cress/Abepss/Enesso, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena. Reforma do ensino superior e autonomia universitária. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 61, p. 118-126, nov. 1999.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. Programa de governo 2002. **Um Brasil para todos**. 2002. Disponível em: <[www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/.../plano2002-lula.doc](http://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/arquivos/.../plano2002-lula.doc)>. Acesso em: 9 set. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer n. 776, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasil, Brasília, DF, 3 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/YqzMDX>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p.151-178.

ESTADÃO. Faculdade tem 99% dos alunos do FIES. São Paulo, 15 fev. 2015. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,faculdade-tem-99-dos-alunos-com-fies-imp-,1634716>>. Acesso em: 30 abril 2016.

FERNANDES, Florestan. Capitalismo dependente e imperialismo. In: **Em busca do socialismo. Últimos escritos e outros textos**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Nacional, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GUERRA, Yolanda. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. In: \_\_\_\_\_; FORTI, Valeria (Orgs.). **Projeto ético-político do serviço social**: contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2015. p.39- 70.

\_\_\_\_\_. **A instrumentalidade do serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HARVEY, David. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados da USP**, v. 10, n. 26, jan./abr., São Paulo, 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141996000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100006)>. Acesso em: 30 set. 2015.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out. /dez , 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na cena contemporânea**. In: CFESS. ABEPSS (Org.). **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **O serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de interpretação histórico-antológica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). **Sinopse estatística da educação superior 2014**. Brasília: Inep/MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2014. Notas Estatísticas**. Brasília: Inep\MEC, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)> Acesso em: 30 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2013**. Brasília: Inep/MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INEP/MEC). **Sinopse estatística da educação superior 2012**. Brasília: Inep/MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2011**. Brasília: Inep/MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2010**. Brasília: Inep/MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2009**. Brasília: Inep/MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2008**. Brasília: Inep/MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2007**. Brasília: Inep/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação superior 2006**. Brasília: Inep/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneide. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LEHER, Roberto. **Programa universidade para todos**: democratizar ou mercantilizar? Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes- SN), 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5929>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projetos. **Revista Adusp**, maio/2005. p. 46-54. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LÊNIN, Vladimir I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. São Paulo: Global, 1985.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira; FARIA, Juliana Guimarães; TOSCHI, Mirza Seabra; DESIDERIO, Mônica. A educação a distância no contexto da política pública educacional: trajetória entre o PNE 2001-2010 e a nova proposta 2011-2020. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; FARIA, Juliana Guimarães de; CARVALHO, Rose Mary de Carvalho (Orgs.). **Gestão e formação em educação a distância**. PUC-Goiás: Goiás, 2015. p. 13-30.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer ; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.) **Serviço social e educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 1-26.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 01, p. 86-94, 2011. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>>. Acesso em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. O novo rosto da educação superior pública. **Classe – Aduff**, Niterói, ano 2, n. 3, p. 18-24, jan./mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino a distância, organismos internacionais e mercantilização da educação superior. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 6-12, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Contrarreforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza; PEREIRA, Larissa Dahmer. Contrarreforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em serviço social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, jan./jun. 2009. p. 31-50. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/358/315>>. Acesso em: 30 maio 2016.

LOWY, Michael. **A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**. 1995.

Disponível em:

<<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital** - Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalho alienado, propriedade privada e comunismo. In: NETTO, José Paulo (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 91-121.

\_\_\_\_\_. Introdução (à crítica da economia política). In: NETTO, José Paulo (Org.). **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 235-266

\_\_\_\_\_. Extratos d' O Capital. Crítica da economia política. In: NETTO, José Paulo (Org.). **O Leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 311- 422.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao programa de Gotha**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, 2000.

\_\_\_\_\_. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: eBooksBrasil.com, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capital. Crítica da economia política. O processo de produção do capital**. São Paulo: Abril Cultural, col. Os Economistas, 1996

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEIBAK, Daniela. Lucro da Kroton Educacional mais do que dobra no quarto trimestre. **Valor Econômico**. 19 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/3963870/lucro-da-kroton-educacional-mais-do-que-dobra-no-quarto-trimestre>>. Acesso em: 5 maio 2016.

MESZÁROS, Istvan. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, João Pessoa, 2012. **Anais eletrônicos**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 3932- 3952.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 14, n. 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001 – p.7-25. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura de crise e seguridade social: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90**. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

\_\_\_\_\_. Movimento de reconceituação - 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XXVI, n. 84, p. 5- 20, nov. 2005.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e impactos no ensino superior. In: Reforma do ensino superior e serviço social. **Temporalis**, ano 1, n. 1, jan./jun. 2000. Brasília: Valci, 2000.

\_\_\_\_\_. A construção do Projeto ético-político do serviço Social frente à crise contemporânea. In: CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. Módulo 1. Brasília: Cead/Abepss/Cfess, 1999.

\_\_\_\_\_. Transformações societárias e serviço social- notas para uma análise prospectiva da profissão do Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Notícias Brasil 2007-2015. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms\\_360793.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_360793.pdf)>. Acesso em: 20 abril 2016.

\_\_\_\_\_. Tendências mundiais do emprego de jovens 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/youth/2013/lang--en/index.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Expansão dos cursos de serviço social na modalidade EaD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 51-70.

\_\_\_\_\_. **Educação e serviço social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Andreza Telles dos Santos; SOUZA, Andréia Cristina Viana de. Análise comparativa entre a expansão dos cursos de serviço social EaD e presenciais. **Temporalis**, Brasília, n. 27, 2014, p. 181-202. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/view/497/showToc>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. Serviço Social a distância (EaD): análise da expansão. **PUCviva**, São Paulo, ano 10, n. 35, p. 41-46, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Serviço social e ensino a distância (EAD): análise da expansão**. 2009. 252 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Escola de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

REVISTA DO SINDIPROL/ADUEL. Memórias da Greve (2000/2002). Londrina, ago. 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/sindiproladuel/docs/revista-do-sindiprol-aduel-edicao-01>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

ROUSSELET, Felipe; FARIA, Glauco. Educação sob domínio do capital estrangeiro. **Revista Fórum**, 23 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2013/08/23/sob-o-dominio-do-capital-estrangeiro/>>. Acesso em: 5 maio 2016.

SANTOS, Kátia Esteves; TORRES, Patrícia Lupion. **Protagonismo e EaD, isso é possível?** Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/189.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SANTOS, Selma Graciele. **O ensino a distância no estado de Santa Catarina e suas implicações ao projeto ético-político profissional do serviço social**. 2010. 419 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34: Rio de Janeiro, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=1413-247820070001&script=sci\\_issuetoc](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=1413-247820070001&script=sci_issuetoc)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

SILVA, Solange Pereira. O aprofundamento da reforma do estado e o redirecionamento do ensino superior. **Universidade e Sociedade**, Andes-SN, ago. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-984668596.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UFSC, 1999.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Mapa do ensino superior no estado de São Paulo**. 2012. Disponível em: <[http://www.semesp.org.br/porta1/pdfs/publicacoes/mapa\\_do\\_ensino\\_superior\\_sp\\_2012.pdf](http://www.semesp.org.br/porta1/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES – SN).. **Mais de 15 mil vão às ruas em SP em manifestação histórica contra o ajuste fiscal**. 18 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7757>> . Acesso em: 12 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Dossiê Nacional 3. Precarização do trabalho docente II: Na defesa da educação pública e de qualidade. **Revista Andes Especial**, nov. 2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SOUSA, Dayanne. Estácio lucra R\$ 131,9 milhões no 2º trimestre. **Revista Exame**, 6 ago. 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/estacio-lucra-r-131-9-milhoes-no-2o-trimestre-alta-de-53-4>>. Acesso em: 5 maio 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo. 3. ed., Instituto Lukács, 2016.

\_\_\_\_\_. Pluralismo metodológico: falso caminho. In: \_\_\_\_\_. **Democracia ou liberdade?** 2. ed. Maceio: Edufal, 2004. p. 183- 214.

UNESCO. OECD. **World Education Indicators 2002**. Financing Education – Investments and Return. Paris, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira** – para a próxima década 2011-2020. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA (UNIDERP). **Projeto político-pedagógico do curso de serviço social (EaD)**. Ano 2015. Disponível em: <[http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC\\_ServicoSocial.pdf](http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ (UNOPAR). **Projeto político-pedagógico do curso de serviço social (EaD)**. Ano 2013. Disponível em: <<http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/servico-social.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA). **Projeto político pedagógico do curso de serviço social (EaD)**. Ano 2013. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4436445/ppc%20-%20servi%C3%A7o%20social%20ead%20.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP). Disponível em: <[http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_serv\\_social\\_grade.aspx](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_serv_social_grade.aspx)> Acesso em: 20 maio 2016.

UNIVERSIDADE SANTO AMARO (UNISA). **Projeto político-pedagógico do curso de serviço social**. Ano 2014. Disponível em: <<http://www.unisa.br/biblioteca/ppc/PPC%20-%20SERVICO%20SOCIAL.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

VALOR ECONÔMICO. Kroton e Estácio aprova projeto de fusão de negócios. Publicado em: 8 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4629205/kroton-e-estacio-aprovam-proposta-de-fusao-de-negocios>>. Acesso em: 15 julho 2016.

VELOSO, Tiago. **A evasão nos cursos de graduação da universidade federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 – um processo de exclusão**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, do Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2000.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **História do serviço social**. Contribuição para a construção de sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

YAZBEK, Maria Carmelita. **O significado sócio-histórico da profissão**. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. In: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA. Cfess/ Abepss/ 2009.

\_\_\_\_\_. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, n. 3, Brasília: Abepps: Grafiline, 2001.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos do serviço social na contemporaneidade**. In: CURSO DE CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. Brasília: UNB/Cead, 2000, Módulo 4.