



## ENSINO A DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NO ESPÍRITO SANTO

Vitória

2009

**CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – CRESS 17ª**  
**REGIÃO/ES**  
**GESTÃO 2008 – 2011**  
***FORTALECENDO COMPROMISSOS, SUPERANDO DESAFIOS***

**Diretoria**

Presidente: Gessimara Sousa

Vice-presidente: Maria Madalena do Nascimento Sartim

1ª Secretária: Juliana Iglesias Melim

2º Secretário: Rafael Vieira Teixeira

1ª Tesoureira: Lúcia Filomena Botani

2º Tesoureiro: Luciano Silva de Azevedo

**Conselho Fiscal**

Nádia Bremer

Wanusa Pereira dos Santos

Fabiola Xavier Leal

**Suplentes**

Aline Fardin Pandolfi

Ana Targina Rodrigues Ferraz

Charles Travezani de Jesus

Iva Elisa Kobi Ghil

Bianca Beraldi Xavier

Bernadete Boldrini

**CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL – CRESS 17ª**  
**REGIÃO/ES**  
**COMISSÃO RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO**

**Conselheiros**

Aline Fardin Pandolfi

Charles Travezani de Jesus

Fabiola Xavier Leal

Juliana Iglesias Melim

Rafael Vieira Teixeira

**Agentes Fiscais CRESS 17ª Região**

Gustavo Henrique dos Santos Correia

Luciane Boldrini

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

QUADRO 2: SÍNTESE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

QUADRO 3: LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO QUE DESENVOLVEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 4: ANO DE INÍCIO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 5: METODOLOGIA DE ENSINO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 6: NÚMERO E LOCALIZAÇÃO DE PÓLOS DAS UNIDADES DE ENSINO QUE DESENVOLVEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 7: MUNICÍPIOS DO ESPÍRITO SANTO QUE CONTAM COM PELO MESMO UMA TURMA DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA

QUADRO 8: LOCALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA PRESENCIAL NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 9: NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS NO VESTIBULAS PELAS UNIDADES DE ENSINO QUE DESENVOLVEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 10: FORMAS DE INGRESSO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 11: OBJETIVOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 12: NÚMERO DA PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 13: REGIME DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 14: CARGA HORÁRIA TOTAL DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 15: DURAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 16: PERÍODO DE INÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 17: CARGA HORÁRIA TOTAL DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 18: METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

QUADRO 19: NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DO TCC NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
1 “REFORMA” UNIVERSITÁRIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	9
1.1 Trajetória do ensino a distância no Brasil.....	22
1.2 O ensino a distância e o marco legal .....	36
2 SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: IMPACTOS DA “REFORMA” UNIVERSITÁRIA .....	40
3 A REALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NO ESPÍRITO SANTO .....	53
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
5 REFERÊNCIAS .....	92
ANEXOS .....	97

## APRESENTAÇÃO

*Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas, os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu (Darcy Ribeiro).*

O Conselho Regional de Serviço Social - CRESS 17ª Região/ES é um órgão que representa, no estado do Espírito Santo, 2.684 assistentes sociais ativos e cuja finalidade pública é disciplinar e defender o exercício da profissão, garantindo ao usuário dos serviços sociais um atendimento de qualidade, em conformidade com a Lei Federal nº 8.662, de 7 de junho de 1993.

Cabe também ao CRESS a defesa da cidadania, da democracia, da justiça social e das políticas públicas, principalmente num país como o Brasil onde imperam níveis assustadores de desigualdades sociais.

Dessa forma, apresentamos, com grande preocupação, o relatório que sistematiza a pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho sobre Ensino a Distância (EAD), constituído neste Conselho e composto por alguns de seus Conselheiros e por seus Agentes Fiscais.

A formação do referido Grupo se deu ainda em 2008, primeiro ano da gestão “Fortalecendo compromissos, superando desafios”, diante da alarmante expansão de cursos de Serviço Social a distância no estado do Espírito Santo e da preocupação da categoria, representada por suas entidades (Conjunto CFESS/CRESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS e Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO), com a formação profissional de qualidade.

Buscando dar continuidade as ações da gestão anterior – “Tocando em frente, fortalecendo compromissos” - a atual gestão do CRESS/17ª Região procurou desenvolver estratégias para melhor conhecer a organização e a dinâmica de funcionamento dos cursos de graduação a distância. Nesse sentido, o Grupo de Trabalho sobre o EAD tem como objetivo principal estudar e levantar informações e possíveis irregularidades nessa modalidade de ensino, além de sistematizar e tornar público os elementos concretos que vêm a subsidiar o nosso posicionamento contrário à modalidade de graduação a distância.

É importante salientar que, desde o ano de 2005, as entidades representativas da categoria já vêm realizando debates e discussões acerca do EAD e que, de forma concomitante, surge uma unidade de posicionamento entre essas entidades, que já manifestavam, desde 2006, através de nota pública, posição contrária à implementação de cursos de graduação a distância. Tudo isso em razão de diversos fatores e aspectos que colidem com a garantia de uma educação superior pública de qualidade e com os princípios norteadores do Projeto Ético-Político Profissional.

Esse posicionamento converge com as bandeiras históricas de luta da profissão de Assistente Social em defesa da educação superior enquanto direito de todos e dever do Estado; da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão; do processo formativo básico com a perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade; do acesso à bibliografia de qualidade; da realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos supervisores: acadêmico e de campo; da realização de pesquisa e investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo.

Diante dessa luta histórica o CRESS 17ª Região decidiu pela elaboração do presente documento e pautou essa proposta nos Encontros Descentralizado e Nacional do conjunto CFESS/CRESS em 2008 – instância máxima de deliberação e construção coletiva da categoria – sendo aprovada e definida enquanto ação para ser realizada por todos os Conselhos Regionais de Serviço Social do Brasil.



Este documento propõe-se a uma análise, a partir dos dados empíricos, da realidade do ensino a distância em Serviço Social no Espírito Santo, tendo por base, especialmente, a Lei que Regulamenta a Profissão do Assistente Social (Lei 8.662/1993), o Código de Ética Profissional e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social propostas pela ABEPSS.

Como estratégia para a coleta dos dados foram realizados inúmeros procedimentos, desde a pesquisa documental – envolvendo o material disponibilizado pelas próprias Unidades de Ensino, as legislações que se relacionam com o EAD, *sites* – passando pela realização de reuniões com estudantes, tutores, assistentes sociais supervisores de estágio e coordenadores dos pólos, até a realização de visitas em telessalas e núcleos de formação do Ensino a Distância. Vale destacar que ainda não conseguimos acessar algumas informações devido à recusa de algumas unidades de ensino em atender as nossas solicitações, mesmo que oficialmente.

Assim, desejamos que o processo e resultados deste documento contribuam para o fortalecimento do conjunto CFESS/CRESS e se constituam como um instrumento de luta em torno da defesa da formação e do trabalho de qualidade em Serviço Social.

## 1 -“REFORMA”<sup>1</sup> UNIVERSITÁRIA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Golpe Militar de 1964 provocou grandes impactos nas Universidades brasileiras. Nos espaços acadêmicos predominavam os cursos das áreas de Letras, Humanas e Artes, em detrimento da área Tecnológica e Ciências Aplicadas. Desde a metade dos anos 1950, com a forte industrialização brasileira, houve a demanda por novos técnicos qualificados para atuarem nos setores industriais. Essa demanda, combinada com o modelo econômico de crescimento durante a ditadura militar, favoreceu a inserção das camadas médias nas universidades<sup>2</sup>. Contudo, esse aumento de procura, pelas camadas médias, ao ensino superior não era algo que agradava o Estado, uma vez que o intuito deste era concentrar capital para subsidiar as expansões das empresas privadas e não ter altos gastos com a expansão do ensino superior (FASUBRA, 1988).

Era preciso, portanto, encontrar uma forma de expandir o sistema educacional com o mínimo de custo. A resposta veio articulada na forma de uma reestruturação de todo o sistema de ensino, em particular de nível superior, no qual a Reforma Universitária foi o ponto central (FASUBRA, 1988, p. 9).

Essa “Reforma Universitária” (Lei nº. 5.540/68), iniciada após as manifestações estudantis de 1968<sup>3</sup>, privilegiou o incentivo aos cursos da área tecnológica e facilitou a

---

<sup>1</sup> É preciso destacar que o presente capítulo foi retirado integralmente do Trabalho de Conclusão de Curso de: BARRETO, A. F.; SAKURADA, P. K.C. **Processo de formação dos assistentes sociais na grande Vitória**: análise da implementação das Diretrizes Curriculares e o perfil profissional. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Reforçamos ainda, que utilizaremos, no presente trabalho, o termo reforma entre aspas, por considerar que este termo é patrimônio da esquerda partidária, enquanto uma possibilidade de transição para uma sociedade sem exploração de classes e que está sendo indevidamente apropriado pelos defensores do neoliberalismo, que têm nomeado seus processos de mudanças orientadas para o mercado como reformas, negando assim o sentido, as consequências sociais e a direção sócio-histórica do significado original do termo.

<sup>2</sup> Até meados do século XX, a Universidade formou principalmente os filhos da alta e média burguesia, destinados a ocupar os altos postos do aparelho estatal, da grande indústria e das forças armadas (FASUBRA, 1988, p. 7). E com a dificuldade de ascensão via poupança, investimento ou exercício profissional liberal, aumentou a demanda por um diploma de curso superior na ‘esperança’ de obter-se um bom emprego.

<sup>3</sup> Em 1968 os estudantes brasileiros, além de lutar contra a ditadura, lutavam também para reformar o ensino e as instituições, o que se tornou mais evidente após o mês de maio, quando expressaram-se no Brasil as manifestações que ocorriam na França onde ‘os estudantes franceses estavam erguendo

expansão da rede privada de ensino superior, que tinha o caráter de diminuir os gastos estatais destinados ao setor, através da *criação de departamentos, matrículas por disciplinas, sistema de créditos e instituição dos cursos básicos* (FASUBRA, 1988).

Sobre o pretexto de uma dinamização científica, embora na verdade pretendesse atender às necessidades de expansão do modelo de acumulação das classes dominantes, e introduzindo uma estrutura organizacional empresarial, a Reforma Universitária rebaixou e fragmentou o conhecimento. Buscou, principalmente através do controle da pesquisa, subordinar o conhecimento e a produção científica universitária às necessidades de adequação tecnológicas das grandes empresas e aparelho estatal (FASUBRA, 1988, p. 9).

Com o Decreto Lei 477/1969, que deu poderes às autoridades universitárias e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) no que diz respeito ao desligamento de estudantes, demissão de professores e funcionários, a Reforma Universitária promoveu uma intensa verticalização e centralização das estruturas de poder. As nomeações de reitores passaram a ocorrer no âmbito da Presidência e a distribuição dos recursos financeiros foi centralizada no MEC, retirando as atribuições que antes eram das comunidades acadêmicas. Presenciou-se também uma redução nos gastos com o ensino superior e tivemos a introdução de um modelo tecnocrático, com racionalidades empresariais e, principalmente, uma maior integração universidade/empresas (*Ibidem*).

De acordo com Paviani e Pozenato *apud* Maciel (2007, p. 64-65) essa “Reforma” deu ênfase e demonstrou algumas preocupações, tais como: a modernização administrativa das universidades, sob orientação de padrões de produtividade e eficiência; a renovação do conceito de ensino superior, delimitando que a universidade deveria cultivar áreas fundamentais do saber, gerando a obrigatoriedade da pesquisa vinculada ao ensino e a universalidade das ciências, letras, artes e filosofia; a integração da universidade com a sociedade e privatização do ensino reforçada pelo Estado, com a criação de instituições privadas.

---

barricadas nas ruas de Paris’ contra a repressão, ocorrendo posteriormente uma sucessiva eclosão de movimentos sociais, não somente na França, mas em várias partes do globo (PONTE; CARNEIRO *apud* Schutz, 2006).

Como conseqüências da referida reforma de 1968 verificou-se que a universidade passou a ter como funções oficiais: o ensino, a pesquisa e a extensão, como são concebidos na atualidade, portanto, trata-se de uma configuração recente (quase quarenta anos) na história da universidade brasileira, o que pode explicar, em parte, o fato de nem todas as instituições de ensino superior trabalharem pautadas pelo referido tripé (MACIEL, 2007, p. 65).

A política educacional do regime militar, além de ter implementado a “Reforma” Universitária, também ocasionou a expansão da rede privada de ensino superior e promoveu algumas mudanças no ensino médio. Assim, o Estado expandiu a rede privada e teve papel decisivo para levar adiante esse crescimento, seja através da injeção de verbas públicas em formas de subsídios ou através da redução de exigências legais para a criação de novos cursos. Além claro, da criação de opções profissionalizantes no ensino médio<sup>4</sup> (FASUBRA, 1988).

“Com o fim do ‘milagre brasileiro’, a universidade pós-“Reforma” entra num processo de crise, que se acentuou depois de 1979” (FASUBRA, 1988, p. 13). Essa crise se manifestou, inicialmente, através da escassez de recursos financeiros.

A incapacidade da economia brasileira de absorver os profissionais recém saídos das Instituições de Ensino Superior (IES) dá sinais de um relativo esgotamento deste canal de ascensão das camadas médias. O abandono de cursos e a procura de atividades que não tenham como requisito o diploma universitário, são dois aspectos da perda de papel social da Universidade. [...] A gravidade não está apenas no fato da Universidade não significar mais uma garantia de emprego bem remunerado, mas na crise de uma ‘ideologia’ que atribuía à Universidade um elevado status social (FASUBRA, 1988, p. 13).

Na Nova República e na Constituinte veremos a tentativa do setor dominante em garantir uma reestruturação profunda no ensino superior no Brasil. Exemplo disso foi o ocorrido ainda durante o governo Sarney, quando criou-se um Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), “encarregado de elaborar relatório e anteprojeto de lei, visando à reestruturação deste nível de ensino” (ANDES, 2004). Contudo, a organização e recusa das entidades como a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Federais (FASUBRA) acabaram inviabilizando o

---

<sup>4</sup> Os conhecidos cursos técnicos integrados com o ensino médio.

projeto liderado pela classe dominante, extinguindo em seguida esse grupo (FASUBRA, 1988; ANDES, 2004).

Apesar das comunidades acadêmicas terem obtido algumas vitórias, a exemplo da maior flexibilidade na gestão dos recursos e eleições diretas, estes ganhos significativos pouco influenciaram nas mudanças estruturais que tanto se almejava em direção a uma universidade realmente pública e de qualidade (FASUBRA, 1988).

A transição das décadas de 1980 e 1990 demarcou para a universidade a vivência do seu processo de heterogenização em todos os aspectos e verificaram-se vários elementos, com destaque para: o início do processo de massificação do acesso; a formação de um mercado universitário expresso pela multiplicação de campi; o início da implementação de processos de gestão pautados em padrões de qualidade e eficiência (pautados na ótica empresarial, ou seja, a produtividade passou a ser adotada como indicador de competência); a universidade prestadora de serviços à sociedade; a docência e a pesquisa alicerçadas em resultados imediatos; as influências das políticas internacionais, especialmente as do Banco Mundial que passam a conceber as universidades como espaços estratégicos, especialmente as privadas, por serem consideradas pelo banco como prestadoras de serviços, ágeis, adaptativas a ambientes mutantes, operacionais, inseridas em mercados competitivos, portanto capazes de captar recursos de forma autônoma (MACIEL, 2007, p. 65-66).

Esse cenário abre espaço para que, a partir dos anos 1990, o Brasil adentre num período marcado por uma nova ofensiva burguesa, mais uma vez adaptando-se às requisições do capitalismo mundial (BEHRING, 2003).

É nesse momento de redemocratização, que na primeira eleição após 29 anos da última consulta direta às urnas, em 1960, uma candidatura, expressando a mobilização da classe trabalhadora e das camadas médias, chegou perto de ganhar as eleições à Presidência da República. Contudo, Fernando Collor de Melo foi vitorioso naquele momento, ainda que não representasse a vontade política efetiva da burguesia brasileira. Logo de início, adotou um sistema de congelamento de preços e salários com o confisco do dinheiro em banco e promoveu uma abertura econômica, acelerando os processos de privatizações que vinham sendo feitos por Sarney e demitiu cerca de 65 mil funcionários públicos. Por não representar a nenhum dos “lados” da sociedade

de fato, o resultado da política de Collor foi o *impeachment* em 1992, quando o seu vice Itamar Franco assumiu o governo (BEHRING, 2003).

No governo Collor, o Ministro da Educação, José Goldemberg, organizou com a sua equipe, argumentações contra o “modelo único” implantado anteriormente, defendendo a necessidade de sua diversificação, baseada, sobretudo, na idéia da criação de “Universidade de Ensino”, com uma perspectiva de elitização da educação superior para alguns, promovendo ainda mais a desigualdade social (ANDES, 2004).

No entanto, foi apenas no governo posterior de Fernando Henrique Cardoso que essa idéia se operacionalizou enquanto linha de atuação do MEC. A proposta da “Universidade de Ensino” visava expandir o ensino superior público “por meio da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes” (MEC *apud* ANDES, 2004).

Todo esse movimento expressou claramente o projeto de governo do então Presidente, de direção altamente neoliberal, pautada nas privatizações, na desresponsabilização do Estado no campo social, nas “reformas” estruturais orientadas para o mercado, na perda dos direitos sociais conquistados em 1988 e no sucateamento dos serviços públicos (SANTOS, 2007).

A “Reforma” do Estado brasileiro executada pelo governo FHC, através do MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado -, levou a diante um projeto de redefinição drástico da administração pública implementada ainda no governo de Vargas. Para o então ministro Bresser Pereira, “o Brasil e a América Latina foram atingidos por uma dura crise fiscal nos anos 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico” (BEHRING, 2003, p. 172). De acordo com ANDES (2004), as “reformas” conduzidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso responderam adequadamente às expectativas das agências internacionais (FMI, BID, dentre outros), no que se refere à implantação do sistema neoliberal no país.

De acordo com essa visão, o Estado brasileiro sofria do mal da ineficiência, sendo preciso, portanto, purificá-lo de suas disfunções burocráticas, buscando alcançar o modelo de administração pública gerencial, que nada mais é do que uma transposição das práticas bem sucedidas da administração das empresas para o setor governamental.

No campo do direito à educação esse processo não foi diferente. Notamos o aprofundamento das “reformas” para o ensino, pautadas na lógica da mercantilização, privatização e sucateamento da educação pública e coerente com as diretrizes da política do Fundo Monetário Internacional (SANTOS, 2007).

Neste contexto de intervenção da economia neoliberal na educação, observamos os gestores das universidades consolidando ações de alinhamento das instituições às lógicas empresariais, *“preocupando-se com o financiamento, a sustentabilidade do negócio educativo e o estabelecimento de parcerias com os demais setores da sociedade”* e aos docentes restou a docência e a pesquisa de resultados imediatos, atrelada às instituições de financiamento (LAVAL *apud* MACIEL, 2007, p. 67).

Diante desse modelo o estudante passa a ser cliente<sup>5</sup> de organizações educacionais e a ser visto como mero consumidor da mercadoria educação.

Dessa maneira, a década de 1990 pode ser considerada decisiva para a nova concepção de educação que vai se delineando no país. Prova disso foi a criação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96 – LDB), aprovada no governo de FHC, que inaugurou uma diversificada concepção de operacionalização da educação, como exemplo, a previsão de diversas modalidades de instituições de ensino superior e a formatação desse ensino diversificado (através dos Decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97). Apesar de não ter atingindo, no primeiro momento, as instituições públicas, serviu para facilitar as ações da iniciativa privada na direção de maior

---

<sup>5</sup> Dentro de uma lógica capitalista, mercadológica, não só as instituições passam a vê-lo como cliente, como o próprio estudante passa a se ver como tal, o que muitas vezes acaba por resultar em uma desqualificação da formação profissional, na busca apenas por um diploma de curso superior.

lucratividade para seus negócios, influenciada principalmente pelas políticas internacionais que impactava diretamente na educação (ANDES, 2004; MACIEL, 2007).

A abertura propiciada pela LDB no que tange a estruturação da educação superior passou a incluir novas modalidades de ensino como os cursos seqüenciais e ensino de graduação a distância (sobretudo para formação de professores). A legislação também aponta para a diferenciação das instituições de educação superior por conjuntos de estruturas, serviços e produtos que ofereçam, ficando restrita às instituições denominadas universidades a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Outra novidade apresentada na LDB refere-se ao processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior, que passa a ser realizado de forma regular pelo órgão, sendo que as autorizações e reconhecimento dos cursos estarão limitados pela respectiva avaliação e pelos prazos por ela fixados (MACIEL, 2007; ANDES, 2004).

Essa legislação aponta, também, para a autonomia; a flexibilização dos currículos; a avaliação de estudantes e de docentes; as recompensas e punições por produtividade ou improdutividade e as parcerias com o setor privado. Neste sentido, podemos afirmar que a atual LDB é uma estratégia educacional que se define e ancora no tripé qualidade - produtividade - competitividade (MACIEL, 2007, p. 73).

Netto (2000) *apud* Santos (2006) aponta cinco traços da política de ensino superior na atualidade brasileira. O primeiro é o favorecimento à expansão do privatismo, iniciada na época da ditadura, e que no Governo FHC vai se expandir para a pós-graduação. O segundo é a liquidação, na academia, da relação ensino, pesquisa e extensão, separando os três elementos que formam o tripé da universidade. Na LDB fica claro que não é de responsabilidade de todo o ensino superior a pesquisa, ficando a atribuição apenas para os ditos Centros de Excelência. O terceiro é a supressão do caráter universalista da universidade. O quarto traço é a subordinação dos objetivos universitários a demanda mercado. E por último, mas não menos importante, o quinto traço, que diz respeito à vinculação da autonomia ligada estritamente à autonomia financeira, ou seja, há uma redução do investimento financeiro do Governo, e as universidades ficam responsáveis por obter recursos para a sua manutenção, o que tem estimulado as parcerias universitárias com o mundo empresarial.



Com base nesses cinco traços apresentados podemos perceber que a atual LDB vem provocando na educação superior uma mudança significativa no perfil dos profissionais (de todas as áreas) que as universidades estão formando (SANTOS, 2006). A universidade atual tem, em grande medida, atendido aos interesses do mercado, tendo como objetivo primeiro realizar a formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. Desse modo, a universidade tem apresentado um caráter mercantil e empresarial (SANTOS, 2006).

A esperança de que a gestão de um novo Presidente fosse romper com as políticas econômicas de 8 anos de FHC, despertou com a vitória de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2003<sup>6</sup>.

Contudo, o que vimos foi a continuidade, em que pese algumas diferenças, na política desenvolvida pela era FHC, com perspectiva neoliberal, aprofundando as “reformas” estruturais, mantendo-se atrelado às orientações dos organismos internacionais, reduzindo *“gastos sociais e implementando políticas compensatórias focalizadas em benefício do sucateamento das políticas públicas”* (SANTOS, 2007, p. 80).

No que se refere ao governo Lula, pode-se afirmar que este já iniciou seu mandato no terreno deixado pela *“herança maldita”* da era FHC. Parte desse legado se expressa na denominada “Reforma” Universitária (RU), que mantém forte viés mercantilizador já em andamento.

De acordo com Bastos (2005) *apud* Santos (2007), para dar início a RU, o governo Lula criou o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, que tinha como objetivo analisar a situação das universidades brasileiras. Ao final da análise foi concluído pelo grupo que as universidades se encontravam em situações precárias e sucateadas, mas não

---

<sup>6</sup> Foi o discurso de mudança, de um partido que buscava um rumo diferente, outro caminho, que possibilitou ao Lula vencer as eleições. Pois para a população o PT se apresentava como oposição a política de FHC (NETTO, 2004). Além da imagem de um ex-operário e sindicalista, que no imaginário da população expressava a possibilidade de ter um representante do povo no poder. Porém, não é objetivo do presente trabalho aprofundar a discussão sobre o partido, para o momento, basta pontuar que estava claro, nas próprias coligações, no período eleitoral, a impossibilidade de grandes rupturas com o modelo econômico vigente (NETTO, 2004).

devido à falta de investimento do governo, como sofrera na era FHC, e sim por um déficit de recurso das próprias universidades. Essa conclusão demonstra a evidente intenção de desresponsabilização do governo para com o Ensino Superior.

O relatório elaborado pelo Ministério da Fazenda ‘Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002’, corrobora com a perspectiva do governo em ‘satanizar o que é público’ tratando a educação como gasto e não investimento. Este relatório afirma que ‘a educação pública no Brasil é onerosa ao Estado, devendo ser repensada’ (BASTOS, 2005 *apud* SANTOS, 2007, p. 81).

Sob os argumentos apresentados pelo relatório, o governo então deu seguimento ao processo de mercantilização e privatização do ensino superior. Dessa forma, foram implementadas medidas que serviram para intensificar ainda mais o sucateamento do Ensino Superior e a perda da autonomia<sup>7</sup> das IES (SANTOS, 2007). Nesse contexto, observou-se a intensificação das medidas neoliberais, que no âmbito da “Reforma” Universitária podem ser identificadas por quatro principais intervenções, que serão apresentadas separadamente a seguir:

**1) Programa Universidade para Todos – PROUNI –** que foi instituído pela Lei 11.096/04. É um programa federal que tem como intuito viabilizar o acesso ao ensino superior através das instituições privadas. Sob o argumento de educação como bem público então, na medida em que as instituições públicas e privadas prestam um serviço público, justifica-se a alocação de verbas públicas para instituições privadas (SANTOS, 2007; ANDES, 2004).

O discurso de defesa do referido Programa se apresenta falsamente enquanto possibilidade de democratização do ensino superior. Uma análise crítica dessa perspectiva nos indica que a ampliação do acesso ao ensino através das instituições privadas tem como característica principal a massificação do conhecimento, sem haver uma real preocupação com a qualidade da formação e com a permanência dos

---

<sup>7</sup> Autonomia esta que tanto a comunidade acadêmica lutou na década de 1980 para conseguir, sob a justificativa de não se ver atrelada aos mandos e desmandos do Governo Federal. E hoje vemos o Governo usando-se da mesma palavra (autonomia universitária) para retirar a sua responsabilidade com relação ao Ensino Superior, que agora as IES precisam capitanear recursos com o mercado (capital) para a sua sobrevivência.

estudantes de baixa renda nas IES. Ou seja, o Programa desconsidera as demais demandas de um estudante no ensino superior (alimentação, moradia, deslocamento, materiais, etc), reforçando a desigualdade, sem o caráter de viabilizar o acesso total ao ensino superior. A implementação do PROUNI também sinaliza para a total despreocupação do governo em relação à expansão das IES privadas (SANTOS, 2007; MACIEL, 2007).

Um fato relevante a respeito do PROUNI, pontuado pelo ANDES (2004), denuncia que a verba pública repassada para as instituições privadas tem contribuído para “salvar” as IES privadas da falência, ocasionada, muitas vezes, pelos altos índices de inadimplência dos estudantes. Cabe ainda destacar que as Instituições de Ensino Superior que aderem ao PROUNI passam a gozar de uma série de isenções fiscais.

**2) Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES** – Como previsto na LDB de 1996, o SINAES tem o propósito de avaliar as IES, uma vez que o governo se desresponsabilizou de grande parte de seu papel ao privatizar o ensino. O Sistema foi instituído pela lei nº 10.861/2004, e fica sob responsabilidade dele, através da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes (ANDES, 2004).

No governo FHC a avaliação da educação consistia no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Exame Nacional de Cursos (ENC – provão) e nos processos avaliativos realizados por uma comissão nacional, conhecidos também como Análise de Condições de Oferta, para deferimento de pedidos de abertura de cursos (ANDES, 2004).

No governo de Lula foram substituídos o ENC e a Análise de Condições de Oferta pelo SINAES, que apresentou certos avanços. Todavia, considerando a totalidade da proposta de “Reforma” Universitária, esses avanços não se apresentam de forma tão

significativa que possam provocar grandes transformações no processo avaliativo dos cursos capazes de inaugurar uma avaliação mais séria e qualitativa.

No antigo provão os estudantes tinham que realizar avaliações anuais, agora, com o ENADE, as avaliações têm a periodicidade tri-anual. Além do ENADE, que avalia os estudantes, têm-se as avaliações da instituição e do curso (ANDES, 2004).

O ENADE aprofunda o caráter ranqueador, produtivista e punitivo entre as Instituições de Ensino<sup>8</sup>.

Notoriamente as IES se utilizam desse mecanismo de avaliação para se inscreverem no conjunto da sociedade como “comprometidas com o ensino”, quando na verdade, seus interesses giram em torno da competição de mercado (SANTOS, 2007, p. 84).

O estudante é obrigado a realizar a prova, pois se não o fizer poderá sofrer sanções como a não retirada de diploma ao final do curso, e no histórico escolar de cada estudante constará informações sobre se o candidato se submeteu ou não ao tal exame (ANDES, 2004).

Deve-se destacar que quando a avaliação final feita pelo CONAES aponta para um índice insatisfatório no quesito geral (avaliação do estudante, instituição e curso), a IES é submetida a um protocolo de ajuste de conduta, com termos e prazos para o cumprimento (ANDES, 2004).

---

<sup>8</sup> O conjunto de estudantes de Serviço Social, organizado através da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), no XXVI ENESS que ocorreu na cidade de Vitória – ES em 2004 deliberou que os estudantes de Serviço Social boicotariam o ENADE (Tese VIVER NA LUTA, 2006). Durante o segundo semestre de 2004 e o ano de 2005, a ENESSO, juntamente com os Centros Acadêmicos (CA's) e Diretórios Acadêmicos (DA's), iniciou uma série de debates com relação ao ENADE, e o porquê do boicote. Nas visitas realizadas nas escolas de Serviço Social pela ENESSO foi possível constatar que, houve em algumas escolas a paralisação dos conteúdos programáticos para a realização de “cursinhos” para o ENADE e premiações para os estudantes que obtivessem a melhor colocação na prova. Em 2007 foi constatado casos de IES que formalizaram a “compra” dos estudantes que obtivessem um bom resultado na 4ª edição do ENADE (SANTOS, 2004; Tese VIVER NA LUTA, 2006). Assim, esses tipos de práticas só reforçam para culpabilizar os estudantes sobre as condições que se encontram as IES. Por entender que o ENADE não é eficaz como instrumento de avaliação, servindo apenas de objeto de especulação das IES que se utilizam dos resultados do ENADE, o MESS, através da ENESSO, tem lutado, juntamente com as demais instituições da categoria (CFESS, CRESS e ABEPSS) contra a reforma do Ensino Superior implementada pelo Governo, que precariza a universidade, comprometendo a produção do conhecimento, a qualidade de ensino e a fragilização do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão (SANTOS, 2007; MACIEL, 2007).

Esse protocolo representa mais uma interferência na autonomia da instituição, na medida em que o seu descumprimento enseja penalidades que vão desde a suspensão temporária da abertura de processo seletivo, até a perda de mandato do dirigente responsável pela ação não-executada (ANDES, 2004, p. 63-64).

A forma como o SINAES se configura, reafirma o sentido de regulação que é dado à avaliação. Sendo fundamental esse tipo de regulação para dar apoio ao modelo de “reforma” instituído pelo governo à educação superior. Esse formato também contribui, em grande medida, para consolidar os ajustes da educação às exigências dos organismos internacionais (ANDES, 2004).

**3) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais – REUNI e Universidade Nova –** instituído através do Decreto nº 6.096/2007, o REUNI aparentemente objetiva “*criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação*”, utilizando-se do “*melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes*” nessas instituições (ANDES, 2004, p. 21).

Porém, o objetivo traçado no decreto é incompatível com as condições precárias em que se encontram hoje as universidades públicas brasileiras, que não permitem a ampliação do acesso à educação superior com garantia de permanência. Além disso, a partir da implantação do REUNI abre-se a possibilidade de uma ampliação de estudantes por sala de aula nas IES públicas federais, seguindo a proporção de 18 estudantes para cada professor, o que certamente provocará uma diminuição da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (ANDES, 2004).

Outra preocupação dos movimentos de docentes e discentes tem sido a obrigatoriedade do aumento da taxa de conclusão, que deverá ser de 90% do total de estudantes matriculados. Desta forma, a proposta do plano de reestruturação das universidades caminha na contra mão do aprimoramento do ensino de qualidade, demonstrando uma nítida intenção de forçar uma aprovação em massa, com aprovações automáticas, como já presenciadas no ensino fundamental (Idem).

Dentro do contexto do REUNI, as IES terão de submeter o ensino a uma reforma estrutural, na qual deverá ser adotado o Ciclo Básico (com duração de 2 a 3 anos). O Ciclo Básico consiste num Bacharelado Interdisciplinar (uma formação generalista) e depois o estudante seguirá para outro ciclo, no qual sairá diplomado em áreas do conhecimento, findando a lógica das faculdades e centros de ciências. Ademais, este tipo de formação será, fundamentalmente, elitista, já que uma minoria alcançará os demais ciclos necessários para a completa formação profissional (ANDES, 2004). E nas IES particulares, teremos a mesma lógica com a proposta da Universidade Nova.

**4) Ensino a Distância – EAD** – Instituído pelo Decreto n.º 2.494/98<sup>9</sup> do Presidente da República e pela Portaria n.º 301 de 07 de abril de 1998 do Ministério da Educação, reafirma-se a modalidade de ensino a distância para cursos de graduação, aspecto que já era previsto na LDB de 1996, como forma de ampliar o acesso da sociedade ao ensino (em todas as modalidades)<sup>10</sup>.

O Ensino a Distância vem para explicitar a “reforma” do Ensino Superior dirigida pelo governo, inclusive no nível de graduação integral. Com a terceira versão do anteprojeto de lei da educação superior brasileira de junho de 2005 o EAD passa a ser reconhecido como um dos instrumentos capazes de promover a “responsabilidade social”. Entretanto, apesar do MEC pontuar que o critério de abertura das instituições de EAD passa pelo mesmo processo de avaliação que uma Instituição de Ensino presencial (MEC, 2008), o que se percebe é que o MEC não tem demonstrado controle no monitoramento e avaliação desta modalidade de ensino em todo o país (SANTOS, 2007).

---

<sup>9</sup> No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20 de dezembro de 2005 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 ) (MEC, 2008).

<sup>10</sup> Desde a educação básica até ao doutorado, como previsto no Decreto n.º 5.622/05.

## 1.1 – TRAJETÓRIA DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Embora o acesso à educação seja garantido pela Constituição Federal de 1988, que assim a determina, sabe-se que o país ainda apresenta baixos índices de acesso à Educação Superior.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, Art. 208 inciso V).

Dez anos depois da CF brasileira - em 1998 - em Paris, mais de cinco mil pessoas representantes oficiais de mais de 180 países, representantes das universidades, dos professores, dos estudantes e da sociedade em geral manifestaram, de maneira clara, durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior na UNESCO, sua decisão de manter o ensino superior como um direito e como um bem público. No entanto, ao mesmo tempo, sem fazer alarde, o secretariado da OMC, com o apoio de representantes de alguns dos governos que contraditoriamente aprovaram a Declaração de Paris, manobravam para criar normas que tratassem o ensino superior como uma mercadoria, a ser comercializada e liberalizada, retirando dos Estados nacionais, em termos práticos, o direito de decidir, com soberania, sobre ações que visam a formar cidadãos conscientes e responsáveis.

Toda a declaração da Conferência da UNESCO tinha por fundamento básico o fato de que o acesso à educação, inclusive ao ensino superior, é um direito humano, não podendo, pois, ser tratada como mercadoria comercial. A declaração e o plano de ação aprovados defendiam alguns aspectos fundamentais para a Educação. Entre os aspectos discutidos estavam:

- O acesso ao ensino superior deverá ser aberto a todos em plena igualdade em função de seu mérito. Nenhuma discriminação pode ser admitida. A participação das mulheres deve ser reforçada;

- A missão principal do ensino superior, hoje, é a de educar cidadãos, oferecendo-lhes um espaço permanente de aprendizagem de alto nível;
- Os estabelecimentos de ensino superior devem desenvolver sua função crítica através da verdade e da justiça, submetendo todas suas atividades à exigência do rigor ético e científico. Para isto, as liberdades acadêmicas e a autonomia são indispensáveis;
- A qualidade do ensino superior é um conceito multidimensional que deve englobar todas suas funções e atividades. Ter-se-á um cuidado especial em fazer progredir os conhecimentos através da pesquisa;
- Os estudantes devem estar no centro das preocupações dos que tomam decisões em nível nacional e institucional. São eles os protagonistas essenciais num processo de renovação do ensino superior;
- Na perspectiva da educação ao longo da vida, é essencial diversificar os sistemas, as instituições e programas de estudo. Uma política vigorosa de aperfeiçoamento do pessoal se impõe;
- O ensino superior deve tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação, cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro;
- O ensino superior deve ser considerado um bem ou serviço público;
- A dimensão internacional do ensino superior faz parte de sua qualidade e a implantação de redes, cuja ação se fundamente na solidariedade e na igualdade entre os membros, deve ser estimulada e tornar-se o instrumento principal das instituições e sistemas;
- A pertinência deve medir-se pela adequação entre o que fazem os estabelecimentos de ensino superior e o que espera deles a sociedade. Neste marco, a pertinência, a participação na busca de solução aos grandes problemas da sociedade, uma integração com o mundo do trabalho onde as necessidades das sociedades sejam consideradas prioritárias e uma contribuição ao desenvolvimento do conjunto do sistema educacional são essenciais na ação dos estabelecimentos e dos sistemas de ensino superior. Mas, devem sempre fundamentar suas orientações em longo



prazo em função dos objetivos e necessidades da sociedade, incluindo-se aí o respeito das culturas e a proteção do meio ambiente.

Entretanto, somente no ano de 1998, mais de um milhão de estudantes norte-americanos seguiam cursos virtuais e, segundo se calculou, em 1999, 60% dos gastos de formação nos Estados Unidos teriam sido aplicados em programas que utilizam as novas tecnologias. Cada vez mais freqüentemente distribui-se por internet, vinda dos Estados Unidos, uma proposta de venda e compra de diplomas. Os diplomas estão disponíveis em qualquer nível, sendo desnecessário estudar. A confidencialidade é assegurada, necessitando apenas que se pague por esse serviço.

Dentro dessa lógica mercantil a modalidade de Ensino a Distância (EAD) passou a ser uma excelente opção para o acesso à educação, principalmente de nível superior. Essa modalidade pode ser entendida como uma forma de aprendizado na qual as ações do professor e do aluno estão separadas no espaço/e ou no tempo. O EAD pode então englobar aulas e atividades presenciais, semipresenciais (parte presencial/parte virtual ou a distância) e Educação a Distância (ou virtual). No sistema presencial em cursos regulares, em qualquer nível, professores e alunos se encontram sempre num local físico (a sala de aula), sendo esta modalidade denominada ensino convencional. Já no ensino semipresencial, parte da aula é presencial e parte das atividades é desenvolvida virtualmente.

Nessa modalidade há várias experiências não somente nos cursos superiores ou de especialização, mas também no ensino médio, tecnológico e profissionalizante. No Brasil temos alguns exemplos disso: “Um salto para o futuro” - programa concebido, produzido e veiculado pela Fundação Roquete-Pinto destinado à atualização de professores; Universidade de Brasília (UnB): experiência de mais de quinze anos em EAD através de cursos de extensão (mais de 50 mil pessoas já se inscreveram), iniciada em 1979, oferecendo mais de 20 cursos, seis dos quais traduzidos da Open University; Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio de Janeiro juntamente com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, um curso de especialização didática aplicada à educação tecnológica; Aeronáutica: através da

Universidade da Força Aérea utiliza um programa de EAD para atualização de oficiais; Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT): desde a década de 1980, oferece cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) desde 1976; Fundação Roberto Marinho: Telecurso do 2º Grau e o Supletivo do 1º Grau. E a TV Escola, programa concebido e coordenado pelo MEC, em âmbito nacional; Instituto Universal Brasileiro: profissionalização e/ou capacitação de trabalhadores; Faculdade Carioca - programa de graduação que está sendo implantado com base no Lotus Notes da IBM (inúmeras disciplinas das áreas de Informática, Administração, Economia, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Desenho Industrial, Matemática e Letras); Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP): programa mantido pela Escola de Comunicações e Arte da USP (ECA-USP) que oferece gratuitamente uma série de cursos via BBS tais como Astronomia, Tratamento de Imagens e Atualização de Professores de Ensino Fundamental e Médio; Universidade Federal Paulista (antiga Escola Paulista de Medicina) – seu Centro de Informática na Saúde (CIS-EPM) disponibiliza na Internet, além de outros serviços, programas de educação em Biologia Molecular e Engenharia Genética; Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) que mantém uma opção de EAD nas disciplinas de seu Mestrado em Informática voltado para a área gerencial de sistemas de informação; entre muitos outros.

Os dados de 15 de outubro de 2005 do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE) evidenciam que há em nosso País 2.320 IES, sendo 100 federais, 78 estaduais, 58 municipais e 2.084 particulares. Desse conjunto, 174 são universidades, 110 Centros Universitários e 2.036 Faculdades. No tocante aos credenciamentos para EAD 128 tiveram as portarias governamentais do MEC (IPAE, 2005).

Pelo cruzamento de dados colhidos do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2006, é perceptível o crescimento do número de cursos de graduação a distância no Brasil. Conforme nos indica o quadro abaixo:

ANO	CURSOS	MATRÍCULAS
2000	10	1.682
2001	16	5.359
2002	46	40.714
2003	52	49.911
2004	107	59.611
2005	189	114.642
2006	349	207.206

Fonte: INEP, 2006.

### QUADRO 1: EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a educação movimenta 90 bilhões de reais por ano e vem se transformando em um importante mercado. A Apollo International, maior grupo empresarial de ensino nos Estados Unidos (contando com um valor de mercado de 7,2 bilhões de dólares na Nasdaq) conseguiu penetrar no Brasil, graças à parceria estabelecida com o antigo cursinho Pitágoras de Minas Gerais. O Pitágoras pertence a Walfrido Mares Guia, ex-secretário de educação de Minas Gerais ao tempo do governador Azeredo. Com este acordo, o Pitágoras espera elevar o faturamento do grupo dos atuais 75 milhões de reais para 400 milhões em 2010.

O governo favoreceu e estimulou a competição mercadológica entre estas instituições através do chamado Provão (Lei 9.131/95, normatizado pelo Decreto 2.026/96) porque este apresenta o *ranking* das melhores e piores sem avaliar as diferenças regionais e sem propor alternativas e investimentos para a melhoria da situação atual. Na perspectiva neoliberal, a crise da escola pública é fundamentalmente, uma crise gerencial, necessitando a escola ser submetida a uma reforma administrativa para se tornar competitiva. Deve, portanto, abandonar o campo da política para se adentrar na esfera do mercado. Para isso, necessita estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais, e esses devem estar articulados e subordinados às necessidades do mercado de trabalho (PRETI, 2000). Essa visão, escamoteando o

descaso, reforça o discurso das empresas de ensino, cujas palavras-chaves são "competitividade" e "mercado de trabalho" (PIRES, 1996).

Contraditoriamente, não se expandem os horizontes para realização de concursos públicos, há congelamento de salários e estímulo à venda de serviços, consultorias e cursos, demarcando uma forma de autonomia limitada. As reformas educacionais têm pressionado as IES públicas através da exigência de expansão de matrículas, redução da duração na carga horária de diversos cursos, criação de cursos noturnos e estabelecimento de redes e consórcios de EAD.

A relação custo X benefício influenciou na adoção rápida do EAD pelas IES privadas. Com o EAD supera-se o investimento tradicional em instalações físicas (sala de aula), pode-se ter um número muito maior de "clientes" e também negociar o material didático produzido e as novas tecnologias educacionais. Esse "cliente" da educação muitas vezes acha que pode considerar o processo de aprendizagem como um bem/produto que deve ser tão bem "acabado" e "empacotado" quanto os outros produtos que consome, motivado pela justificativa de que está pagando pelo bem ou serviço, mas se abstraído da idéia de que a aprendizagem e o conhecimento resultam de uma construção coletiva (LEMOS, 2003).

Para Gonçalves (1996), há uma grande mudança no que se refere ao papel do professor. No EAD não há espaço para aula, pois o espaço é da tutoria. Ele afirma que a tutoria faz a mediação. Esse tutor não mais dá aula; agora, ele orienta e reorienta a aprendizagem dos alunos, ajuda no esclarecimento de suas dúvidas e identifica dificuldades, sugere novas leituras ou atividades.

O educador on-line deve possuir algumas características no seu perfil, tais como: necessita adquirir e desenvolver a capacidade de incentivar a passagem de informações em sua comunidade e a absorção com o compartilhamento de novas descobertas; deve ser competente no ato de ajudar a comunidade a encontrar o seu próprio ritmo de emprego de trabalho e interação, o seu espírito de coletividade, a sua própria personalidade enquanto grupo; terá que incentivar a ação de integrar, em seu

todo, as pessoas, notadamente as novas e as que por alguma circunstância se afastaram; capacidade de otimizar os processos de seu grupo, em torno de seu próprio processo de aprendizagem; competência em contribuir para os debates necessários, de alavancar o aspecto de cooperação recíproca, incentivando cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo.

Já o Tutor é o representante de todo o curso junto aos alunos. Deve ter domínio do conteúdo, formação para avaliar o aluno e proporcionar apoio pedagógico e operacional. Deve participar ativamente da avaliação do processo e do conteúdo. O Monitor trabalha principalmente a questão operacional e de acesso tecnológico, sem envolver-se com as questões de conteúdo e avaliação. Tem importante papel na socialização e motivação dos alunos. Já o Orientador acadêmico, além das atribuições do tutor, deve ter habilitação reconhecida e experiência em sala de aula, dedicação exclusiva e capacidade de orientar o aluno em trabalhos, teses, monografias e dissertações.

Para além da mudança no papel do professor, é preciso considerar ainda outros impactos como as relações de trabalho. Essas relações também se alteraram, o profissional de educação, agora chamado de tutor, não goza de direitos tradicionais como férias, carteira assinada e direitos previdenciários. Os contratos são de curta duração, sendo terceirizados por uma fundação, empresa ou instituição privada de administração indireta.

Para administrar os cursos a distância, existe o TelEduc, que é um ambiente de ensino a distância para criação, participação e administração de cursos na Web, o qual começou a ser desenvolvido em 1997, visando suprir a escassez de recursos humanos no processo de formação de professores em informática na educação, a partir de uma metodologia baseada na análise de várias experiências presenciais realizadas por pesquisadores do NIED da UNICAMP.

Segundo a Política da Tele-educação apresentada pelo MEC, seu uso se faz necessário porque a modernização do país passa necessariamente pela educação e esta precisa utilizar os outros recursos disponíveis para se fazer presente, como participe do processo de modernização e, sobretudo, promotora e indutora da sociedade do futuro. As necessidades presentes e os prognósticos referentes à sociedade de um futuro próximo, como a internacionalização da economia, exigem a rápida universalização dos conhecimentos científicos, sob pena de os países que não acompanham o ritmo deste movimento ficarem esquecidos no tempo, ampliando a distância e aumentando o atraso social (MEC, 1992).

Diante desse discurso, cabe uma ampla reflexão, pois se lê claramente que, neste sentido, a educação ideologicamente tem como objetivo atender às necessidades do sistema capitalista. O MEC, no papel político-estratégico de coordenar a Política Nacional de Educação, sempre apresenta mecanismos de apoio ao sistema público de educação para que este continue a atender à modernização com inovações tecnológicas introduzidas no processo ensino-aprendizagem, visando preparar mão-de-obra qualificada para contribuir com o desenvolvimento do mercado, ampliando seu capital e garantindo ainda mais sua hegemonia, enquanto o que a sociedade carece é de meios e alternativas que realmente venham a contribuir para a democratização do conhecimento, não para sua mercantilização.

As grandes empresas educacionais, nacionais e internacionais, investiram no aprimoramento das novas tecnologias educacionais baseadas em softwares proprietários que permitissem ampliar a escala e a massa de clientes que se beneficiassem da prestação de seus serviços.

Para esses cursos, as novas tecnologias oferecem possibilidades de renovar o conteúdo destes, bem como seus métodos pedagógicos, além de ampliar o acesso à educação superior. No entanto, podem ser instrumentos para a difusão de sistemas de franquia que buscam adaptar a educação superior aos princípios dos restaurantes de refeição rápida (“fast-food”), onde verdadeiras caixas negras, fechadas, são

transmitidas sem nenhuma relação com a realidade social e cultural. Sua função se limita a receber passivamente os pacotes e pagar por eles.

Muitos dos cursos ofertados nessa modalidade têm o que Chauí (2001) chama de “supermercado”, que é a versão capitalista do paraíso terrestre, paraíso que só termina no momento em que se chega à caixa registradora, quando então se retorna à brutalidade do mercado. Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão (CHAUÍ, 2001).

Essa situação se agravou com a Internet. Diariamente anuncia-se a criação de mais uma universidade virtual. Um dos grupos mais atuantes nesta área decidiu criar um certificado internacional de qualidade (ISO 9000) para o ensino superior, atribuindo-se o direito de dizer qual instituição, em qualquer parte do mundo, tem o que chamam de “qualidade”. Aí se coloca uma questão a ser discutida: como aqueles que são parte do processo, vendedores de programa, podem outorgar-se o direito de definir quem tem qualidade?

De acordo com dados da OMC, observa-se uma tendência em transformar a educação superior em um grande negócio. Diz-se que ensino superior seria o terceiro item da lista de produtos de exportação da Austrália. A Inglaterra, desde os tempos da Thatcher, financia grande parte do funcionamento de seus estabelecimentos com a matrícula dos estudantes estrangeiros, que pagam pelos cursos, infinitamente mais que seus colegas ingleses.

Diante desse cenário, torna-se fundamental indagar quais serão os resultados disso tudo, em termos sociais, e como essa nova era de concentração, elitização e, conseqüentemente, de exclusão, tem se apresentado nos diversos países.

A versão de 1999 do World Human Report (UNDP) - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – debateu, como elemento central, a questão das novas tecnologias e da globalização. Para esta organização, fica evidente a marginalização que os países pobres vivenciam dentro da economia global dominada pelas tecnologias da informação. Por exemplo, com 19% da população mundial, os 29 países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), têm 91% dos utilizadores de Internet. Mais de 50% destes utilizadores estão nos Estados Unidos, que representam apenas 5% da população mundial.

O rápido crescimento do EAD nas IES públicas e privadas, no período atual, deve-se a esses avanços alcançados pelas tecnologias de informação e de comunicação. Cumpre destacar que, se antes um professor, no ensino presencial, tinha uma turma de no máximo 50 alunos, agora, no ensino a distância, este mesmo professor já passa a trabalhar com turmas imensas como em alguns cursos de extensão, em grande parte transformados em complemento salarial para muitos docentes ou em fontes de captação de recursos para manutenção de atividades fim nas universidades públicas.

É preciso considerar que as inovações tecnológicas na área da informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante salientar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, além de ampliar o acesso à educação superior. Entretanto, as novas tecnologias e informações não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo de aprendizagem. As instituições de educação superior devem: a) participar na constituição de redes, transferência de tecnologia, ampliação de capacidade, desenvolvimento de materiais pedagógicos e intercâmbio de experiências de sua aplicação ao ensino, à formação e à pesquisa, tornando o conhecimento acessível a todos; b) criar novos ambientes de aprendizagem; c) considerar que, no uso das novas tecnologias de informação e comunicação para fins educacionais, deve ser dada uma atenção às graves desigualdades existentes entre os locais/territórios, considerando o acesso às novas tecnologias de informação e de comunicação; d)



adaptar estas novas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais para que os sistemas técnicos, educacionais, administrativos e institucionais possam sustentá-los; e) considerar as novas possibilidades trazidas pela tecnologia e perceber que as instituições de educação superior é que as utilizam para modernizar seu trabalho, e não as novas tecnologias que se utilizam de instituições educacionais reais para transformá-las em entidades virtuais.

Embora a educação implique comunicação de informações e conhecimentos, estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que constituem o que se denomina de ensino, implica também e necessariamente a apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, apropriação denominada aprendizagem. Além disso, a educação implica processos pessoais e sociais de relação entre o ensinado e aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo - pessoal e coletivamente - a existência social e individual (SARAIVA, 1996).

A riqueza que os ambientes universitários podem proporcionar em termos de processos de interação social é difícil de ser reproduzida em ambientes virtuais. A sala de aula ou o processo "formal" de aprendizagem pode ser até, por vezes, "chato" e "entediante", mas o ambiente potencial de convívio e de troca de experiências pessoais e coletivas, do conhecimento tácito, pode se apresentar como uma realidade difícil de ser recriada.

Travestidos pelo slogan da interatividade, alunos e professores deslumbram-se e se satisfazem em apontar e clicar páginas rigidamente determinadas. Enquanto isso, o debate de idéias parece ter menos importância que assistir uma animação (que é sempre a mesma sempre que disparada). A construção, a invenção e a criação não encontram muito espaço em *sites* onde *links* e botões já têm determinado, por antecedência, os caminhos que são possíveis. Mas, enquanto há esse deslumbramento com a propaganda de um novo mundo democrático e globalizado, um alerta deve ser colocado, segundo Baudrillard (1997): a interatividade nos ameaça de toda parte. A

interface não existe. Sempre há, por trás da aparente inocência da técnica, um interesse de rivalidade e de dominação.

Diante desse cenário, Silva (2000) indica três reações frequentes ao termo “interatividade”: a primeira é aquela que vê mera aplicação oportunista de um termo ‘da moda’ para significar velhas coisas como diálogo e comunicação; para a segunda reação, interatividade tem a ver com ideologia, com publicidade, estratégia de marketing, fabricação de adesão, produção de opinião pública, aquilo que legitima a expansão globalizada do novo poderio tecnoindustrial baseado na informática; e fazem parte da terceira reação, os que dizem jamais se iludir com a interatividade homem-computador, pois, acreditam que, por trás de uma aparente inocência da tecnologia “amigável”, o que há é rivalidade e dominação da técnica promovendo a regressão do homem à condição da máquina.

Como um exemplo mais recente no nível superior e de caráter público, em agosto de 2000, foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil – UNIREDE, representando uma proposta de expansão do ensino público a distância. Em sintonia com a formação de consórcios virtuais em várias partes do mundo, a entidade seria desdobramento do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD (formado por 54 instituições de ensino superior públicas), projeto formulado no Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras em 1993. Promovida por professores vinculados à administração de instituições de ensino superior, a UNIREDE rapidamente se viabilizou. Sinalizava a utilização de novas tecnologias eletroeletrônicas para articular projetos desenvolvidos em instituições públicas e disseminar o ensino público a distância no Brasil.

A UNIREDE é criada com a justificativa da formação deficitária de professores do ensino fundamental. Assim, poderia alcançar as metas da Lei de Diretrizes e Bases<sup>11</sup> e a expansão da rede privada de ensino superior, entre outros argumentos. Neste

---

<sup>11</sup> “Art. 87. §4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1988).

quadro, a educação a distância se apresenta como alternativa para a superação de crônicas carências educacionais (BATISTA, 2002). O diagnóstico destes pontos de estrangulamento não é recente, a medida que já estava contido no Programa de Governo de Fernando Henrique Cardoso. A opção é clara e estratégica, prevalecendo o atrelamento das políticas educacionais consoantes com as diretrizes do Banco Mundial - conferir prioridade ao ensino fundamental em nome do menor custo econômico e maior retorno social, reservando o ensino superior aos investimentos privados. Essa prática abusiva também pode ser percebida em instituições públicas, em flagrante desrespeito à CF de 1988, Art. 206, inciso IV - "O ensino será ministrado com base no seguinte princípio - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais".

A UNIREDE é um vetor da institucionalização do ensino superior a distância pago. E essa iniciativa dá continuidade à proposta do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), formulada em 1993. O consórcio Interuniversitário de Educação a Distância – BRASILEAD - tem como um dos objetivos a colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais do país, através da criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, sob o comando do Ministério da Educação e do Desporto (GUIMARÃES, 1996).

O projeto da UNIREDE está direcionado para a aceleração do ensino, viabilizando a proliferação de cursos de extensão de curta duração e comercializando serviços para obtenção de resultados contábeis, para drenar recursos orçamentários sonogados à universidade pública, para legitimar contratos temporários e precários de tutores, para engendrar o favorecimento ilícito e mecanismos clientelísticos em nome da capacitação técnica.

A criação dessa Universidade Pública Virtual pelo Estado se deu pela possibilidade de redução de custos e legalizou-se através do atendimento à Lei de Responsabilidade Fiscal. A implantação de pólos de EAD é menos dispendiosa que investir no ensino público "tradicional", sendo esta a principal alegação e justificativa dos representantes

dos governos para a consecução do investimento. A Lei de Responsabilidade Fiscal foi criada para restringir as despesas públicas dos estados. O impacto dessa lei sobre a prestação dos serviços públicos ocorreu de forma indistinta, afetando os setores de saúde, de educação, de previdência pública, etc. Com a implantação da Lei, o setor de educação foi praticamente impedido de crescer e atender às demandas sociais. A profissão de educador e pedagogo foi paulatinamente desvalorizada. Sem correção salarial e sem concursos, estes profissionais estão cada vez mais desmotivados a trabalhar, enquanto servidores públicos. Portanto, o problema não é trabalhar com a EAD e as novas tecnologias educacionais, mas a precarização das relações de trabalho característica dos processos de implantação das mesmas nas IES e uso de softwares proprietários nas plataformas que mantêm este ambiente educacional.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial, direta e indiretamente, fomentam investimentos privados em educação. Por meio de programas focalizados direcionam financiamentos governamentais para a educação compensatória. Educação voltada a atenuar conflitos, a minimizar os efeitos da exclusão social e a assegurar a governabilidade em condições adversas. Defendendo a prioridade do ensino fundamental, políticas liberais promovem o remanejamento de recursos públicos e reservam os níveis avançados para investidores privados. Sob os auspícios de agências multilaterais parceiras dos governos liberais, esses traços são semelhantes em outros países periféricos.

Neste contexto, sob hegemonia liberal, o General Agreement Tariffs and Trade (GATT) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) transformam a educação em serviço. O direito social é degradado pela suposição de equidade subordinada ao poder de compra. Signo de modernização, o ensino a distância é instrumentalizado por programas de governo. Este modelo subordina a avaliação educacional e as decisões pedagógicas aos parâmetros da economia de mercado.

Essas propostas neoliberais estão associadas a vários argumentos, entre eles os ideológicos - disseminação do ensino a distância como expressão de modernidade, de

autonomia, de empreendedorismo, de educação continuada, de atualização permanente e de empregabilidade; os políticos - exigência de dispositivos que forneçam sustentação, legitimidade e visibilidade ao ensino a distância - e econômicos - recursos públicos e privados para a implementação de programas.

## 1.2 - O ENSINO A DISTÂNCIA E O MARCO LEGAL

Em relação ao possível controle do Estado sobre o EAD, foi criada em 1995, pelo Governo Federal, a Subsecretaria de EAD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República como responsável pelo Programa Nacional dessa modalidade de ensino. Já em 1996, foi criada, na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância, assumindo as atribuições da Subsecretaria que foi extinta.

Nesse mesmo ano, a Educação a Distância<sup>12</sup> foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998), com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998).

---

<sup>12</sup> Em termos institucionais, o relatório da Comissão Assessora do MEC aponta três tendências na oferta de cursos superiores:

- Ação individual: instituições de ensino superior, com cursos regulares e reconhecidos, que passam a oferecer seus cursos ou novos cursos a distância.
- Associações: associação (parcerias ou convênios) de instituições de ensino superior brasileiras, organizadas em redes estaduais, regionais ou nacionais para o desenvolvimento de projetos de educação a distância.
- Instituições exclusivamente virtuais: instituições privadas, criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância, operando, no momento, apenas em cursos de extensão (SESU/MEC, 2002).

A LDB dispôs sobre a educação a distância em oito dispositivos, sendo um artigo, quatro parágrafos e três incisos, regulando a matéria da seguinte forma:

Art.80. 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.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros para a realização de diploma relativo a cursos de educação à distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para a sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I. Custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II. Concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III. Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Esse Artigo 80 e o Artigo 87 estabelecem algumas regulamentações, tais como:

- Definição de educação a distância, abrangendo todos os cursos que não sejam estrita e integralmente presenciais;
- Exigência de credenciamento específico das IES para oferecer quaisquer cursos de EAD, organizada esta com abertura e regime especiais;
- Exigência de autorização/reconhecimento de cursos de graduação;
- Exigência de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependentes da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e da Avaliação da CAPES;
- Dispensa de processo de autorização/reconhecimento para cursos de pós-graduação *lato sensu* para instituições credenciadas para EAD;
- Transferência e aproveitamento de estudos entre as modalidades;
- Exigência de exames presenciais nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Nesse contexto, o Legislativo Federal criou, em 14 de setembro de 1999, a primeira Frente Parlamentar de Educação a Distância que foi instalada com a adesão de 73

parlamentares, entre Deputados Federais e Senadores. Em decorrência do término do período legislativo a primeira Frente foi encerrada e em 16 de setembro de 2003 é criada uma nova Frente Parlamentar de Educação a Distância, sob a liderança do Deputado Professor Irapuan Teixeira, de São Paulo.

Na seqüência, a Resolução n.º 1 de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto-sensu*. De acordo com o Art. 2º do Decreto n.º 2.494/98,

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e de Graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim (BRASIL, 1998).

A Portaria 391/98 foi publicada em 07 de abril de 1998 para complementar o decreto acima, para normatização do credenciamento de instituições no tocante ao Ensino Superior e à Educação Profissional na modalidade de Educação a Distância. A instituição deve se credenciar junto ao MEC e solicitar, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. Somente após o processo ser analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância, este Parecer é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação para que referido curso seja credenciado.

A Portaria 2253/2001, de 18 de outubro de 2001, estabelece, em seu art. 1.º, que as Instituições Federais de Ensino Superior presenciais reconhecidas podem ofertar disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n.º 9.394, de 1996, respeitando o limite de 20% do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo e, ainda, que os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores sejam sempre presenciais. Já as instituições de ensino superior não incluídas no art. 1.º que desejarem incluir disciplinas com método não presencial em seus cursos superiores reconhecidos devem ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESU/MEC.

O artigo 11 da Resolução n.º 1, de 2001 e também o disposto no § 1º do art. 80 da Lei n.º 9.394 de 1996 estabelecem que os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União. Esses cursos oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

No que se refere aos cursos de pós-graduação A distância, a possibilidade de oferta de cursos de mestrado, doutorado e especialização foi legalizada e disciplinada pelo Capítulo V do Decreto n.º 5.622/05 e pela Resolução n.º 01 da Câmara de Ensino Superior/CES, do Conselho Nacional de Educação/CNE, em 3 de abril de 2001.

O art. 24 do Decreto n.º 5.622/05, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação *strict- sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos no referido Decreto.



## 2 SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: IMPACTOS DA “REFORMA” UNIVERSITÁRIA

No que se refere ao Serviço Social podemos afirmar que a década de 1990 foi marcada por discussões que culminaram num amadurecimento da profissão. Ressalte-se que nesse período tivemos a revisão do currículo mínimo de 1982, que gerou uma nova organização curricular no ano de 1996. A profissão também avançou na definição dos seus princípios éticos fundamentais expressos no Código de Ética de 1993, que apresentou enquanto valor central da ética profissional a *liberdade*, comprometida com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais (SANTOS, 2007).

O Código de Ética de 1993 foi fruto de um processo de maturação da profissão a partir de uma melhor compreensão da vertente marxista e da consolidação da pós-graduação e da pesquisa no Serviço Social brasileiro. O Código de Ética anterior, de 1986, apresentava alguns limites, tanto do ponto de vista filosófico, quanto no âmbito da sua operacionalização no cotidiano profissional. Assim, o Código de 1993 buscou suprir essas questões apresentando-se enquanto instrumento normativo da profissão.

O processo de elaboração que culminou no novo Código de Ética Profissional foi organizado pelas entidades representativas da categoria em fóruns de debate coletivos realizados no início da década de 1990, com destaque para: o Seminário Nacional de Ética (1991), VII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS (1992), XII Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social - ENESS (1992) e o XX Encontro Nacional CFESS/CRESS (1992).

O novo Código de Ética reafirmou o compromisso ético-político com valores emancipatórios universais, tornando-se um verdadeiro aliado para a mobilização e qualificação dos assistentes sociais, visto que está fundamentado na ontologia social de Marx e concebe a liberdade como um dos resultados da práxis humana. Com isso, o Código de Ética Profissional de 1993 se transforma em um mecanismo de defesa pela

qualidade dos serviços profissionais e um instrumento eficaz de defesa do exercício profissional. Logo, é possível considerar que as normas e orientações expressas no Código de Ética buscam consolidar um determinado projeto profissional.

A construção desse projeto profissional exigirá um novo pensar sobre o projeto de formação dos assistentes sociais, apontando para a indissociabilidade entre formação e exercício profissional.

Ainda no ano de 1993, na XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, ocorrida em Londrina (PR), a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) iniciou o processo de revisão do currículo, e para essa revisão foram feitas várias discussões tomando como base o currículo de 1982 (ORTIZ, 2007; MACIEL, 2007).

Assim, tomando o currículo de 1982 como ponto de partida, discutiu-se a necessidade de manter e aprofundar a direção social estratégica presente na profissão – tanto em sua formação quanto no seu exercício e fiscalização – a partir da incorporação dos pressupostos da Teoria Social Crítica como matriz formativa dos assistentes sociais brasileiros, e de resignificação da profissão com um produto da história e não como ‘evolução da caridade’, da ‘racionalização da assistência’, dentre outras concepções da profissão que historicamente pautaram a trajetória do Serviço Social no Brasil (ORTIZ, 2007, p. 268-269).

Para esse processo de revisão curricular estiveram envolvidos na discussão a então ABESS, o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) – órgão que articulava a pesquisa e a pós-graduação em Serviço Social -, o Conselho Federal de Serviço Social e os estudantes, através da ENESSO, num intenso trabalho de mobilização das unidades de ensino de Serviço Social no país (ABEPSS, 2004).

A revisão curricular apontou com maior profundidade o amadurecimento sobre alguns temas que já havia acontecendo preliminarmente desde 1982, como a centralidade da

categoria trabalho e a “questão social<sup>13</sup>” – debates que passam a ser fundamentais na formação profissional. Essa revisão também contribuiu para que fossem revistas algumas lacunas e alguns equívocos, como a identificação direta entre militância e exercício profissional e a discussão sobre o papel dos instrumentais técnico-operativos da intervenção<sup>14</sup> (ORTIZ, 2007).

O debate sobre a revisão curricular, além de ter contado com a mobilização das entidades representativas da profissão e dos estudantes, foi amplamente discutido entre os períodos de 1994 e 1996, quando foram realizadas aproximadamente 200 oficinas locais, nas 67 unidades de ensino filiadas a ABESS, 25 oficinas regionais e duas nacionais, nas quais participaram docentes, discentes e supervisores de estágio (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Nesse sentido, a revisão foi feita de forma ampla e teve como objetivo garantir o pluralismo no debate e a socialização entre as escolas, promovendo a transparência no processo. Somado a isso, teve também o intuito de propiciar a atualização e a aprendizagens daqueles que participaram do debate, como forma de preparar para a implementação algumas diretrizes para a formação profissional (KOIKE *apud* ORTIZ, 2007).

As Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social formuladas pela ABEPSS em 1996 tiveram como objetivo romper com uma formação acadêmica formalista, garantindo a integração entre sociedade, estudantes e professores, superando a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem (ABESS/CEPESS *apud* ORTIZ, 2007).

---

<sup>13</sup> A “questão social” passa a ser central na formação e entendida no âmbito da produção e reprodução da vida, que tem no trabalho seu elemento fundante (ABESS/CEDEPSS, 1996).

<sup>14</sup> O currículo de 1982 postulava que a militância fosse através de movimentos sociais ou instâncias organizativas da categoria, que aproximasse a prática profissional com as reais necessidades da classe subalterna (KOIKE *apud* ORTIZ, 2007). Não desconsideramos esta importância, contudo, não podemos reduzir a prática profissional à militância. E com relação às técnicas e práticas, estas eram tidas como separadas das dimensões teórico-metodológica e ético-política. Sendo as técnicas confundidas com modelos de intervenção em situações ou demandas apresentadas institucionalmente (ORTIZ, 2007).

No currículo de 1982, vigorava a noção de que a profissão é pensada a partir de disciplinas e/ou teorias sociais que possibilitam a apreensão da realidade e, por isso, o eixo curricular passou a ser a Teoria e a Metodologia. Hoje, está claro que a profissão é fundada no movimento histórico e concreto da realidade social e, portanto, para captá-la é preciso recorrer a um eixo que estabeleça nexos explicativos entre a História, a Teoria e o Método. Diante disso, fica enfatizada a necessidade de analisar a profissão de Serviço Social a partir da realidade social e dos desafios emergentes (MACIEL, 2007, p. 100).

Com a discussão realizada no âmbito nacional conseguiu-se formular pressupostos, princípios e diretrizes que passaram a ser norteadores na formação profissional, sendo que a nova proposta curricular se estruturou em Núcleos de Fundamentação, que servem de base para a elaboração das matérias e atividades obrigatórias, bem como para definir a direção teórico-metodológica e ético-política da formação profissional (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Toda a revisão curricular realizada durante os anos 1990, considerou as profundas transformações que ocorreram no processo de produção e reprodução da vida social e que foram condicionadas pela reestruturação produtiva, pela “reforma” do Estado, pelo surgimento de novas formas de enfrentamento da questão social e pela alteração das relações público e privado. Todas essas considerações foram feitas visto que as transformações que aconteceram nos âmbitos econômico, político, social e cultural, acabaram por contribuir para alterações nas demandas que chegavam aos profissionais (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Esses novos pressupostos de intervenção fizeram com que a ABESS/CEDEPSS (1996) caracterizassem o Serviço Social como uma profissão de intervenção no âmbito da questão social, que é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos.

Assim, as Diretrizes Curriculares passam a ser entendidas como um conjunto de orientações que estabelecem a base comum para todos os cursos de Serviço Social no país, de forma que a partir dessas orientações as Instituições de Ensino possam elaborar o seu Currículo Pleno, pautado num projeto de formação profissional

historicamente construído ao longo dos anos 80 e 90 pela ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Os princípios fundamentais deste Currículo Mínimo 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;
10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;
11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 8-9).

Estes princípios definiram as diretrizes curriculares da formação profissional, apreendidas dentro da capacitação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, que visam formar um perfil de profissional capaz de desenvolver as seguintes competências:

1. Apreender criticamente o processo histórico como totalidade;
2. Compreender 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. Apreender o significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

4. Compreender as 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. Exercer a profissão cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 9-10).

As novas Diretrizes Curriculares oferecem uma estrutura que abrange um conjunto de conhecimentos relacionados entre si, que são expressos em três núcleos de fundamentação: o de fundamentos teórico-metodológico da vida social, o núcleo da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o núcleo do trabalho profissional. Eles são considerados indissociáveis entre si, em uma relação de horizontalidade entre os mesmos (SANTOS, 2006).

É importante ressaltar que essa nova proposta curricular segue uma direção teórica marxista, caracterizando uma formação profissional constituída de uma totalidade de conhecimentos, expressos nos três núcleos de formação, contextualizados historicamente e manifestados em suas particularidades (ABESS/CEDEPSS, 1997 *apud* SANTOS, 2006). A proposta curricular, estruturada a partir destes núcleos, busca garantir a articulação dos conhecimentos e habilidades necessárias para a formação profissional pretendida para a atualidade (SANTOS, 2006).

Assim, as Diretrizes Curriculares de 1996 se afirmou para além de uma nova concepção de formação profissional, buscou também uma lógica curricular que não primasse pela hierarquização dos saberes, e sim pela perspectiva de totalidade. As Diretrizes Curriculares podem ser consideradas inovadoras dentro do meio acadêmico, por destacar a dimensão interventiva e investigativa e indicar a dimensão ética enquanto tema transversal por processo de formação. Cabe ressaltar que as Diretrizes estão bastante afinadas com a concepção de profissão na atualidade - pautada sobre o projeto profissional hegemônico -, que é capaz de realizar uma análise crítica da realidade e de responder às demandas sócio-ocupacionais através das dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigativa (SANTOS, 2006; ORTIZ, 2007).

As alterações presentes nas propostas curriculares demonstram avanço histórico do Serviço Social no país, na busca pela constituição de uma identidade profissional. Para apontar essa questão com mais clareza, Maciel (2007) realizou um levantamento entre os anos de 1936 e 1996 sobre o perfil profissional – que será apresentado em seguida – identificando que este oscilou entre o vocacional, tecnicista e politicista, e que ao longo da trajetória da formação profissional a categoria privilegiou um determinado aspecto da contradição capital x trabalho, e essas opções permearam a configuração das propostas curriculares e da formação profissional.

<b>Período</b>	<b>Arcabouço Legal</b>	<b>Concepção da Questão Social</b>	<b>Perfil Profissional</b>	<b>Ênfase da/na Formação</b>
Década de 1930 a 1950	Inexistente	Doença Social	Vocacional	Doutrinarismo Generalista
Década de 1950 a 1970	Decreto-Lei n° 35.311/54	Doença Social	Técnico	Tecnificação Generalista
Década de 1970 a 1980	Parecer n° 342/70	Caso de Polícia	Técnico	Tecnificação Especialização
Década de 1980 a 1990	Parecer n° 412/82	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Teoricismo Politicismo Generalista
Década de 1990 e início do Século XXI	Resolução do CNE/CES n° 15/2002	Contradição entre capital e trabalho	Técnico e Político	Competências teóricas, técnicas e ético-políticas Generalista

Fonte: MACIEL (2007, p.108).

## **QUADRO 2: SÍNTESE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A proposta atual de formação profissional indica um amadurecimento na categoria no que tange a habilidade para o exercício profissional competente da profissão nas dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. Demonstra ainda o

entendimento da profissão como prática social, inserida numa dinâmica societal, em que a sua função e identidade na divisão sociotécnica do trabalho podem ser percebidas no âmbito da atuação profissional, científica ou política (MACIEL, 2007).

Nos anos 1990 além de termos a reformulação do Código de Ética da profissão e a definição das Diretrizes Curriculares, outro marco importante foi a revisão e posterior aprovação da Lei de Regulamentação do exercício profissional (Lei nº 8.662/93), que trouxe para o Serviço Social elementos normativos capazes de articular princípios ético-políticos e procedimentos técnico-operacionais (ORTIZ, 2007).

Essa legislação dispõe sobre o exercício profissional, suas competências, suas atribuições privativas e fóruns que objetivam disciplinar e defender o exercício da profissão – o conjunto CFESS/CRESS que deve acompanhar e fiscalizar a atividade profissional do assistente social.

A nova legislação assegurou à fiscalização profissional possibilidades mais concretas de intervenção, pois define com maior precisão as competências e atribuições privativas do assistente social. Inova também ao reconhecer formalmente os Encontros Nacionais CFESS/CRESS como o fórum máximo de deliberação da profissão (CFESS, 2008).

Com a nova Lei de Regulamentação da Profissão, foi inserido, no âmbito da categoria, o debate da necessidade de apreender as particularidades do mercado de trabalho, bem como de reafirmar o compromisso ético-político com os interesses da classe trabalhadora, ou seja, a Lei 8.662/93 pressupõe que mesmo o profissional estando submetido à lógica do mercado capitalista, ele precisa ter clareza do seu papel na divisão sociotécnica do trabalho, e, por conseguinte, do seu compromisso ético e político (ORTIZ, 2007).

Os anos 1990 possibilitaram ao Serviço Social que pudesse aprimorar a tendência de ruptura com o conservadorismo, resultando em um projeto profissional – denominado de Projeto Ético-Político Profissional (PEP) - claramente vinculado a um determinado



projeto societário<sup>15</sup>. Ou seja, nos anos 1980 tivemos diversos avanços no campo da ética, da formação e da fiscalização do exercício profissional, sendo que nos anos 1990 esses avanços foram concretizados a partir da materialização de algumas dimensões, como: a da produção de conhecimento no interior do Serviço Social, a dimensão político-organizativa da profissão e sua dimensão jurídico-política (Idem).

Fruto do legado do Movimento de Reconceituação e da direção social impressa nas lutas sociais a partir da década de 1980, o denominado 'Projeto Ético-Político Profissional' posiciona-se na perspectiva do Processo de Ruptura com o conservadorismo. Essa perspectiva conquistou hegemonia nas produções teóricas, no âmbito da formação profissional, nos fóruns e entidades da categoria, CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, expressando a vontade política dos segmentos organizados que vinculam-se profissionalmente ao projeto filiado à 'intenção de ruptura' (SANTOS, 2007:41).

Para compreendermos o Projeto Ético-Político do Serviço Social, precisamos ter clareza sobre a noção de projeto coletivo. O projeto coletivo se relaciona com diversas particularidades e envolvem diversos interesses sociais presentes numa determinada sociedade. Ou seja, não existem interesses particulares de determinados grupos sem que não se tenha englobado os interesses mais gerais que movem a sociedade (BRAZ, 2008).

O Projeto Ético-Político materializa-se como resultado de um longo e coletivo processo construído nas últimas três décadas, no qual as entidades nacionais da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO) tiveram grande contribuição na direção, tendo como valores e pilares o Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes Curriculares (BOSCHETTI, 2004).

Do ponto de vista profissional, o PEP requer competências, que de acordo com Netto (*apud* BOSCHETTI, 2004, p. 124) exigem como base o “aprimoramento intelectual, [...] com formação acadêmica qualificada, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social [...]”.

---

<sup>15</sup> Neste caso, o Projeto Ético-Político do Serviço Social apresenta seu claro antagonismo com os princípios e valores que legitimam a ordem burguesa (ORTIZ, 2007).

O Projeto Ético-Político do Serviço Social exige uma postura profissional comprometida com valores e atitudes que têm como horizonte a transformação social, e que considere a realidade como histórica e fruto das relações sociais (SANTOS, 2007).

De acordo com Netto (1999 *apud* BRAZ, 2008), o Projeto Ético-Político reflete a auto-imagem da profissão, elege os valores que a legitimam, delimita e prioriza seus objetivos e funções, formula os seus requisitos para a ação profissional, dita as normas para o exercício profissional e estabelece o tipo de relação que os profissionais devem manter com os usuários de seus serviços, com outras categorias profissionais e com as organizações e instituições sociais, públicas e privadas.

Somado a isso, é preciso entender que o projeto profissional constitui um universo heterogêneo, em que o corpo profissional é uma unidade não homogênea, uma unidade de diversos, onde estão presentes projetos individuais e societários diversos, e a consolidação e afirmação de um projeto dentro da profissão não é capaz de suprir as divergências e contradições existentes. Por isso mesmo, um projeto que conquiste hegemonia nunca será exclusivo, daí também a necessidade de que se tenha nítida clareza de que o pluralismo é um elemento que na vida social e profissional deve ser respeitado. Pluralismo este que respeita as hegemonias legitimamente conquistadas (NETTO, 2004).

Dessa forma, a consolidação do PEP na década de 1990 se deve pela aproximação cada vez maior dos segmentos da profissão em eventos promovidos pelas entidades representativas e pelo fato desse projeto profissional vincular-se à um projeto societário antagônico ao da classe dominante.

Assim, a relação que se estabelece entre formação e exercício profissional exige uma direção curricular que reafirme o Projeto Ético-Político Profissional. Todavia, o que temos presenciado é que a precarização do ensino, especialmente na sua forma mais perversa – o Ensino a Distância – nos tem colocado limites cada vez maiores para a implementação das Diretrizes Curriculares e conseqüentemente para a consolidação da

formação profissional de qualidade. Enfim, a precarização do ensino e a proliferação dos cursos de graduação a distância apresentam-se enquanto uma ameaça ao Projeto Ético-Político construído coletivamente pelos assistentes sociais brasileiros.

O desmonte da educação enfrentado nas IES provoca significativos ataques ao Projeto-Ético Político da profissão, e principalmente na formação profissional defendida pela categoria e pelos movimentos de defesa da educação (SANTOS, 2007).

Atendendo à política dos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, o MEC traz para a educação uma concepção totalmente voltada para o mercado, com nítida tentativa de ruptura com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa questão pode ser claramente identificada no documento apresentado pelo Banco Mundial intitulado “*La Enseñancia Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*”. O referido documento considera que o ensino deve privilegiar uma formação voltada apenas para o mercado, atendendo aos princípios liberais, nos quais a pesquisa e a extensão aparecem como algo desnecessário para as universidades dos países de economia dependente, pois para o Banco Mundial, o capital está apenas interessado (e fazem muito bem, de acordo com o documento) nas pesquisas realizadas pelos países de economia central (TEIXEIRA, 2008).

Com a aprovação da LDB de 1996, no governo FHC, em que vigorava com intensidade a concepção de privatização e mercantilização das políticas públicas, a legislação propiciou a abertura indiscriminada de instituições de ensino privadas e o surgimento da modalidade de graduação a distância em todo o país (SANTOS, 2007; ANDES, 2004; MACIEL, 2007).

O discurso ideológico de “democratização” do acesso ao ensino superior sendo analisado com maior rigor nos indica que essa expansão não leva em consideração nenhum tipo de qualidade na formação profissional, apenas a quantidade, e com uma ressalva, presenciamos uma expansão indiscriminada que não traz nenhum tipo de aumento no gasto público (no caso das instituições de ensino públicas), pelo contrário,

visa cada vez mais reduzir os gastos, tendo como norte uma autonomia como sinônimo de privatização (TEIXEIRA, 2008).

Em relação aos cursos de graduação em Serviço social, a carga horária mínima é de 3.000 horas. Essa carga horária foi definida em novembro de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação do MEC, no parecer CNE/CES nº 329/2004.

Contudo, o "currículo mínimo" indicado pela ABEPSS para cursos de Serviço Social propõe carga horária mínima de 17,5 horas semanais, com aulas cinco dias por semana e duração de quatro anos, sendo as aulas ministradas por professores com titulação comprovada e mantendo contato direto com os alunos, em sala de aula, promovendo debates, reflexões, interação, além da interdisciplinaridade entre as diversas disciplinas constantes na grade curricular do curso. O ensino tem o papel fundamental de instruir, também, sobre o compromisso ético que o profissional de Serviço Social deve ter com a comunidade em que se insere, fomentando uma formação de qualidade, à altura das necessidades e exigências de quem vai contratar seu trabalho e dos que são por ele atendidos (ABEPSS, 2004).

Diante disso, cursos de graduação a distância colidem com a qualidade educacional assegurada pelas Diretrizes Curriculares do Serviço Social, que determinam uma formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa capaz de possibilitar a apreensão do significado da profissão e dos desafios impostos pela realidade social. A formação do assistente social implica compreensão e capacidade de análise crítica das expressões da questão social. O domínio de um conjunto de teorias, métodos e procedimentos depende de tempo e de aprimoramento, inatingíveis por meio de aulas a distância, forma de ensino que só vem ganhando a adesão das instituições devido ao processo crescente de mercantilização do ensino e ao fenômeno da globalização, cujas conseqüências desastrosas têm sido enormes (ABEPSS, 2004).

Contudo, precisamos ter cuidado com relação a esse debate, para não acabarmos culpando os estudantes dessa modalidade (EAD) pela precarização, uma vez que uma

análise mais profunda e crítica da realidade nos indica que a expansão do EAD é uma das medidas implementadas pelo processo de “Reforma” do Estado (SANTOS, 2007).

Nos moldes que o EAD se apresenta, é inviável o processo de estágio, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, incorrendo na precarização do exercício profissional, visto os prejuízos no desenvolvimento das competências técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política, que ocasionam uma dissociação com o Projeto Ético-Político e inviabiliza a implementação das Diretrizes Curriculares (PERUZZO, 2008).

Diante desse cenário e dos constantes ataques ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, Teixeira (2008) nos aponta a necessidade de repensarmos, dentro do modelo de sociedade que vivemos, a educação superior.

Transformações de impacto ocorridas no mundo do trabalho, nas forças produtivas, nos paradigmas que orientam a pesquisa científica e o planejamento privado e público induzem sem dúvida a repensar todo o conteúdo da educação superior, mas não do modo como vem fazendo o MEC e sim de modo a expandi-la, melhorar a sua qualidade e atualizá-la na luta pela manutenção de sua soberania e auto-sustentabilidade (*Ibidem*, p. 70).

Realizadas as devidas considerações passaremos para a apresentação e análises dos dados identificados pelo processo de investigação sobre a realidade dos cursos de Serviço Social a distância no Espírito Santo.

### 3 – A REALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NO ESPÍRITO SANTO

O estado do Espírito Santo está localizado na região sudeste do Brasil, possui 78 municípios e tem uma população de 3.351.669 habitantes, segundo a contagem populacional de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Atualmente o estado conta com sete escolas de Serviço Social na modalidade presencial de ensino, quais sejam: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), Faculdade Novo Milênio, Faculdade Metodista do Espírito Santo, Faculdade Salesiana de Vitória (FSV), Faculdade de Nova Venécia (UNIVEN) e a Faculdade de São Mateus (UNISAM). Além das escolas presenciais o Espírito Santo conta, desde 2005, com a criação de cursos de Serviço Social na modalidade a distância, onde podemos apontar a existência de quatro unidades de ensino que realizam o curso dessa forma. São elas: Universidade do Tocantins (UNITINS), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP).

Unidade de Ensino	Localização das Unidades de Ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social a distância no Espírito Santo
UNITINS	Palmas – Tocantins.
UNIDERP	Campo Grande – Mato Grosso do Sul.
UNOPAR	Londrina – Paraná.
UNIUBE	Uberaba – Minas Gerais.

**QUADRO 3: LOCALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO QUE DESENVOLVEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Observa-se no QUADRO 3 que todas as unidades de ensino que desenvolvem o curso de Serviço Social a distância no Espírito Santo não possuem sua sede neste estado. Também é relevante destacar que quase todas são de iniciativa privada. Sendo assim, o Espírito Santo conta atualmente com apenas uma unidade de ensino pública que tem o curso de Serviço Social presencial – UFES – e apenas um curso a distância alocado em Fundação, considerada, universidade pública estadual, a Fundação Universidade do Tocantins.

Esses dados convergem com a base de informações do MEC/INEP, de abril de 2007, para a área de Serviço Social, que aponta que existem no País, 259 cursos de Serviço Social inscritos em instituições de ensino superior, das quais 207 são privadas, correspondente a 82% do total e 46 são públicas, ou seja, 18% (IAMAMOTO, 2007).

Os cursos de Serviço Social a distância começaram a ser ofertados no Espírito Santo no ano de 2005 com a abertura do vestibular realizado pela UNITINS, sendo seguido pelas demais unidades, conforme evidencia a QUADRO 4.

Unidade de Ensino	Ano de início dos cursos de Serviço Social a distância no Espírito Santo
UNITINS	2005
UNIDERP	2007
UNOPAR	2007
UNIUBE	2008

**QUADRO 4: ANO DE INÍCIO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

De acordo com a pesquisa documental realizada, observa-se que a unidade de ensino que desenvolve o curso de Serviço Social há mais tempo é a Universidade Federal do Espírito Santo, onde o referido curso iniciou-se em 1972, sendo reconhecido em 1976 pelo MEC. Em todas as demais instituições (tanto presenciais, quanto não-presenciais) o curso de Serviço Social passou a ser implementado no Espírito Santo a partir dos anos 2000, cujo perfil se enquadra na prestação privada da política educacional, ou

seja, nessas unidades de ensino o curso passa a ser desenvolvido no contexto de ofensiva neoliberal, em que o Estado brasileiro se retrai ainda mais da responsabilização da política pública social, transferindo para o mercado a execução das ações daqueles setores que podem gerar algum lucro.

Outro aspecto que nos chamou atenção durante o processo de coleta de dados, refere-se à metodologia de ensino realizada na educação a distância. Sabe-se que não existe apenas um único modelo dessa modalidade. Os programas podem apresentar diferentes formatos e configurações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano, assim como as necessidades dos estudantes deverão ser os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada. Nesse aspecto temos as seguintes informações:



Unidade de Ensino	Metodologia de Ensino
UNITINS	Tele-aulas transmitidas em 2 noites por semana, representando 30% da carga horária do curso. Web-aulas transmitidas através do Portal Educacional EDUCON, representando 20% da carga horária do curso. Estudo dirigido e interação pelo Portal Educacional EDUCON com os professores, tutores das respectivas disciplinas, disponibilizados em forma de debates e chats de alunos e correio eletrônico. Estudo dirigido e interação em formas de leituras, trabalhos, exercícios entregues em forma de material de apoio impresso.
UNIDERP	Teleaulas ao vivo, transmitidas via satélite, sendo a composição do sistema em atividades presenciais e a distância. A presencialidade é garantida 2 vezes por semana, durante 4 horas, no pólo. Este deve manter a presença de um professor local, com formação na área afim, o qual tem o objetivo de complementar presencialmente o processo de ensino e aprendizagem. As dúvidas durante as teleaulas são enviadas por internet e respondidas em tempo real. Também existe um suporte de tutoria eletrônica através do portal.
UNOPAR	Apoia-se no Sistema Presencial Conectado, desenvolvido na modalidade a distância/ bimodal (composição do sistema em atividades presenciais e a distância). A presencialidade é efetivada em teleaulas, transmitidas via satélite, ao vivo, com interatividade on-line, realizada por chat ou áudio, bem como em aulas, atividades trabalhadas nas telessalas de forma coletiva pelos alunos. Estas, acontecem em um dia por semana. São asseguradas ainda, atividades de autoestudo, fora do espaço da teleaula.
UNIUBE	Encontros presenciais mensais de presença obrigatória, na forma de Oficinas de Apoio à Aprendizagem e Seminários de Integração com palestras e aulas dialogadas, ministradas por professores da UNIUBE e profissionais convidados, perfazendo um total de 64 horas presenciais obrigatórias, em cada etapa.

**QUADRO 5: METODOLOGIA DE ENSINO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

A questão que se coloca é: em que medida a natureza do curso de Serviço Social permite a formação a distância? Como garantir o acompanhamento do estágio obrigatório, da dimensão investigativa, da integração entre ensino, pesquisa e extensão tão fundamentais ao processo formativo dos assistentes sociais e embasados nos princípios e diretrizes do Projeto Ético-Político Profissional?

Como garantir, a distância, uma organização curricular que favoreça a integração entre as disciplinas, bem como o diálogo entre professor e estudantes, entre os estudantes de Serviço Social e entre os estudantes deste curso e das demais graduações? Nesse contexto, a própria organização estudantil, tão atuante na história do Serviço Social brasileiro, encontra-se impossibilitada.

De fato, a informática vem oferecer uma série de recursos que podem promover a automatização de processos que antes consumiam muito tempo do professor. O controle de frequência em um curso a distância pode ser efetuado por um programa que contabiliza quantas vezes cada aluno visita as páginas da disciplina (mediante o uso de sua senha), como também quanto tempo permanece em cada página. Além disso, pode-se também registrar quantos e-mails cada aluno enviou diretamente para o professor ou para a lista de discussão. A certificação de que o estudante entrega seus trabalhos no prazo determinado também pode ser facilmente registrada.

Entretanto, valorizar essas funcionalidades trazidas pela teleinformática é focar-se no controle, atualizando práticas de ensino inspiradas pelo behaviorismo. Na verdade, quantificar o tempo que um aluno permanece *logado* ao ambiente pouco pode provar. Não há relação necessária entre deixar seu computador conectado ao *site* do curso e bom rendimento. O aluno pode ler os textos em forma impressa e permanecer pouco tempo no ambiente. Além disso, pode-se comparar múltiplos *e-mails* breves e superficiais com outro marcado pela pesquisa e profunda argumentação?

A utilização burocrática das novas tecnologias de mediação pode apenas mecanizar a educação, sofisticar métodos reprodutores e transmissionistas e valorizar técnicas de

controle dos estudantes. Ocupar alunos com o clicar em botões de “avanço” e “recuo” em uma interface limitada de ensino a distância é tentar dissimular um texto linear e fechado atrás de uma fantasia tecnológica de interatividade.

Nesse contexto, é preciso considerar que as ferramentas em si não garantem eficiência metodológica, por mais modernas e potencialmente interativas que sejam.

Outro dado identificado pela pesquisa relaciona-se com o número de pólos de EAD no Espírito Santo e a quantidade de municípios que atualmente contam com, ao menos, uma turma de Serviço Social a distância.

Unidade de Ensino	Número de pólos no Espírito Santo e localização
UNITINS	1 Pólo no município de Barra de São Francisco, 1 Pólo no município de Cachoeiro de Itapemirm, 1 Pólo no município de Rio Bananal, 1 Pólo no município de Vila Velha, 1 Pólo no município de Vitória.
UNIDERP	1 Pólo no município de Vitória.
UNOPAR	1 Pólo no município de Cachoeiro de Itapemirm, 1 Pólo no município de Colatina, 1 Pólo no município de Linhares, 1 Pólo no município de São Mateus, 1 Pólo no município de Vitória.
UNIUBE	1 Pólo no município de Colatina.

**QUADRO 6: NÚMERO E LOCALIZAÇÃO DE PÓLOS DAS UNIDADES DE ENSINO QUE DESENVOLVEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Unidade de Ensino	Municípios em que se instalou
UNITINS	Afonso Claudio, Água Doce do Norte, Águia Branca, Alfredo Chaves, Alto Rio Novo, Anchieta, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirm, Cariacica, Colatina, Conceição da Barra, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Dores do Rio Preto, Ecoporanga, Guarapari, Ibatiba, Iconha, Itaguaçu, Jaguaré, Mantenópolis, Marataízes, Marechal Floriano, Mimoso do Sul, Montanha, Muniz Freire, Nova Venécia, Pancas, Pedro Canário, Presidente Kennedy, Ponto Belo, Rio Bananal, São Gabriel da Palha, São Mateus, Serra, Vargem Alta, Vila Velha e Vitória.
UNIDERP	Informação não encontrada.
UNOPAR	Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares, São Mateus e Vitória.
UNIUBE	Afonso Cláudio, Anchieta, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirm, Cariacica, Castelo, Colatina, Mantenópolis, Nova Venécia.

**QUADRO 7: MUNICÍPIOS DO ESPÍRITO SANTO QUE CONTAM COM PELO MESMO UMA TURMA DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA**

A análise do QUADRO 7 nos faz apontar que aproximadamente 50 (cinquenta) dos 78 (setenta e oito) municípios do Espírito Santo contam com pelo menos uma turma de Serviço Social a distância. Observa-se ainda que alguns municípios, como é o caso de Afonso Cláudio, Anchieta, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Guarapari, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e Vitória, contam com mais de uma turma vinculadas a diferentes unidades de ensino. Esse dado é extremamente preocupante, especialmente se considerarmos que a maioria desses municípios é geograficamente pequena apresentando aproximadamente 25 mil habitantes, como é o caso de Anchieta, segundo dados do IBGE (2007).

No que se refere ao Pólo, o documento do MEC intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (2007) estabelece que o pólo passa a integrar o conjunto de instalações que receberá avaliação externa quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância. O pólo de apoio presencial é a

unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

O documento ainda define que a IES, para promover o ensino a distância, deverá dispor de pólos de apoio descentralizados de atendimento ao estudante, com infraestrutura compatível para as atividades presenciais.

Nesse sentido, o Pólo necessita garantir as instalações físicas essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: *infraestrutura material* para dar suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso. A infraestrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, DVD's, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para internet e serviços 0800, fax, computadores, etc. É necessária a existência de um laboratório de informática no pólo de apoio presencial que deve compatibilizar o número de equipamentos com o número de estudantes atendidos; os pólos também precisam *comportar um corpo administrativo* capaz de oferecer suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos; deve ser garantida a *existência de biblioteca nos pólos*, com um acervo mínimo para possibilitar o acesso dos estudantes a bibliografias, além do material didático utilizado no curso. Essas bibliotecas também devem contar com um sistema de empréstimo de livros e periódicos pertinentes ao curso, possibilitando assim, aos estudantes o acesso a bibliografias mais completas (MEC, 2007).

Todavia, a realidade dos cursos de Serviço Social a distância no Espírito Santo não atende a essas orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação. A distância geográfica entre os pólos e as telessalas não tem permitido que esta unidade funcione como ponto de referência para o estudante. Conforme podemos verificar no quadro abaixo:

Unidade de Ensino	Biblioteca
UNITINS	O acervo de livros e periódicos localiza-se apenas no pólo do município de Vila Velha.
UNIDERP	Informação não encontrada.
UNOPAR	A biblioteca é digital. Todavia, o estudante também pode contar com o acervo de livros e periódicos da Faculdade Flamingo - SP.
UNIUBE	Os livros indicados na bibliografia básica são disponibilizados para consulta nos pólos estruturados.

**QUADRO 8: LOCALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA PRESENCIAL NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

As informações encontradas nos fazem refletir em duas direções: a primeira refere-se ao descumprimento dos referenciais de qualidade para os cursos de ensino a distância, apontados pelo MEC e outra diz respeito à distância geográfica entre o Pólo (onde deve existir o laboratório de informática e a biblioteca) e os Núcleos de Formação, ou Telessalas. Considerando, por exemplo, que a UNIUBE tem o seu pólo presencial no município de Colatina e telessalas no município de Cariacica podemos afirmar que para o estudante acessar a biblioteca ou o laboratório de informática ele precisará viajar cerca de 130 km. Mais grave ainda é o caso da UNOPAR onde o acervo de livros e periódicos se localiza fora do Espírito Santo.

Assim, o acesso facilitado a bibliografias apenas pelas bibliotecas virtuais e pelos materiais didáticos que se constituem em apostilas e roteiros de estudos não garante a aproximação dos estudantes às bibliografias mais completas no âmbito do Serviço Social e das demais disciplinas que compõem a formação nesta área, provocando como consequência uma formação insuficiente e deficitária, com conhecimentos superficiais que não permitem a apreensão da totalidade social, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Nesse cenário de precarização outro dado que nos provoca indignação e preocupação diz respeito ao número de vagas ofertadas por essas unidades de ensino. De acordo com o QUADRO 9 podemos confirmar essa afirmação.

Unidade de Ensino	Número de vagas oferecidas no vestibular
UNITINS	No vestibular de 2006 foram aprovados no ES 754 estudantes
UNIDERP	2.671 para o Brasil - 25 para o ES em 2009
UNOPAR	5.200 para o Brasil - 250 para o ES em 2008
UNIUBE	100 vagas por pólo no vestibular de 2009

**QUADRO 9: NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS NO VESTIBULAS PELAS UNIDADES DE ENSINO QUE DESENVOLVEM O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Ao analisarmos os dados podemos verificar um número avassalador de novas vagas em cursos de Serviço Social no Espírito Santo. Em 2004 tínhamos no Conselho Regional de Serviço Social 17ª Região/ES uma média de 40 profissionais inscritos por ano. Em 2007 este número cresceu para 286 novos inscritos anuais, considerando que a UNIVEN, UNISAM e os cursos a distância ainda não formaram nenhuma turma de Serviço Social. Se considerarmos apenas o número de vagas oferecidas nos processos seletivos das unidades de EAD teremos rapidamente um quantitativo de aproximadamente 1.415 novos assistentes sociais por ano em nosso estado ( $286 + 754 + 25 + 250 + 100 = 1.415$ ). Isso significa que daqui a três anos nós teremos o dobro de assistentes sociais que temos atualmente em nosso estado.

É nessa direção que se explica a regulamentação do ensino a distância para todos os níveis de ensino e o exponencial aumento de vagas no ensino superior brasileiro. Segundo o atual Ministro da Educação – Sr. Fernando Haddad, o Plano Nacional da Educação, de janeiro de 2001, prevê dentre os objetivos da educação superior:

Prover, até o final da década, a oferta de ensino superior para, pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de ofertas entre as diferentes regiões do País; estabelecer um amplo sistema de educação a distância (PORTAL DO MEC *apud* IAMAMOTO, 2007, p. 438). O número total de vagas, em 2007, no ensino superior em Serviço Social, “incluindo ensino presencial e ensino a distância, é de 32.823 vagas informadas. Salienta-se que 13 IES não dispõem de

informações nesse quesito, uma das quais EAD, o que expressa ser este total de vagas subestimado” (IAMAMOTO, 2007, p. 438)<sup>16</sup>.

Os números apresentados vão de encontro ao próprio Decreto 5.662/2005, que estabelece a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância. Entre os tópicos relevantes do Decreto podemos apontar o objetivo de coibir tanto a precarização da educação superior, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. Assim o referido Decreto apresenta, enquanto um dos padrões de qualidade para o ensino a distância, a criação de mecanismos que coíba abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas (MEC, 2007).

Dessa forma, os dados indicados pela pesquisa destacam o desafio que o Ministério tem de acompanhar, de forma séria e responsável, a expansão desses cursos, fazendo com que se cumpram as legislações elaboradas por ele próprio.

Outra informação que se coloca relaciona-se com a forma de ingresso nesses cursos, onde podemos constatar que os processos seletivos ocorrem basicamente através da realização de prova objetiva e de redação, também sendo considerado em alguns casos a nota que o estudante tirou no Exame Nacional do Ensino Médio.

---

<sup>16</sup> A autora ainda destaca que embora a base de dados do MEC seja a informação oficial disponível é possível identificar uma série de imprecisões, o que mostra uma fragilidade do Ministério em acompanhar e monitorar a expansão dos cursos.



Unidade de Ensino	Formas de ingresso
UNITINS	Processo seletivo: 1 prova objetiva e 1 prova de redação
UNIDERP	Processo seletivo: 1 prova objetiva e 1 prova de redação
UNOPAR	Processo seletivo: 1 prova de redação
UNIUBE	Processo seletivo: 1 prova de redação

**QUADRO 10: FORMAS DE INGRESSO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

A defesa da expansão do ensino superior público com padrão de qualidade e a extinção de processos seletivos elitistas é uma histórica bandeira de luta do movimento docente e do conjunto CFESS/CRESS como forma de ampliação e democratização do acesso ao direito à educação. Mas, será que a expansão desmesurada de cursos de graduação garante esse princípio?

Pensamos que esta é uma questão central. O aumento desmesurado do contingente profissional, em curto prazo, traz inúmeras implicações para o exercício profissional e para as relações de trabalho e condições salariais por meio das quais ele se realiza. Pode-se antever um crescimento acelerado do desemprego nessa área, pois dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar, no mesmo ritmo, o crescimento do contingente profissional, ampliando assim a precarização na contratação da força de trabalho do assistente social, tanto no que se refere às formas de contrato, quanto ao valor a ser pago. A hipótese que se apresenta é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que eleva a lucratividade nos negócios educacionais – um curso barato, voltado predominantemente ao público feminino -, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva (IAMAMOTO, 2007).

A intensa e recente expansão dos cursos de graduação, especialmente na modalidade de ensino a distância também traz sérias implicações para a política de formação acadêmica.

Estamos vivendo um avanço sem medida, da profunda e agressiva política neoliberal que identifica o mercado como portador de racionalidade sócio-política e principal promotor de bem-estar e qualifica a universidade como “universidade operacional” nos termos apontados por Marilena Chauí (1999). O resultado é uma crescente fragilização das funções precípuas da instituição universitária, como a preservação e transmissão do patrimônio científico e cultural acumulado, a produção de novos conhecimentos e tecnologias, a criação artística e cultural, contribuindo para a crítica e renovação da vida cultural, o que não pode ser reduzido a uma lógica contábil e quantitativa e uma perda crescente da qualidade.

Nesse sentido, podemos afirmar que através da pesquisa realizada *não conseguimos identificar nos cursos de Serviço Social a distância desenvolvidos no Espírito Santo nenhuma atividade que se caracterize enquanto atividades de pesquisa e extensão.*

Estes cursos não acompanharam historicamente o processo coletivo de elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares, sob a direção da ABESS, hoje ABEPSS. A ênfase nos cursos a distância tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. Essa informação mostra claramente o descompromisso dessas unidades de ensino com um dos princípios das Diretrizes Curriculares: a integração do ensino, pesquisa e extensão.

Entendemos que é finalidade da instituição de ensino o permanente exercício da crítica que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. Ou seja, a formação profissional coerente e de qualidade deve primar pela indissociabilidade entre esses elementos, principalmente por estimular no estudante o senso investigativo, por desenvolver a capacidade de sistematização e produção do conhecimento – no caso da pesquisa e por estimular a vinculação orgânica com a sociedade civil, no caso principalmente da extensão. Assim, definimos a relação entre ensino-pesquisa-extensão como pilar central para a formação do assistente social, com vistas a romper com as marcas do pragmatismo e do imediatismo que, historicamente, pesam na profissão. A ausência de

iniciativas que estabeleça essa relação no ensino a distância rebatem na formação profissional de Serviço Social, visto que impossibilita ao indivíduo a possibilidade de estabelecer seus vínculos com a realidade concreta, produzindo, desenvolvendo e socializando conhecimentos sintonizados às demandas sociais.

Essas análises nos remetem a outras reflexões, sobretudo acerca dos objetivos e da organização curricular desses cursos<sup>17</sup>. Em relação aos objetivos expressos pelos cursos de Serviço Social a distância temos as seguintes informações, retiradas dos *sites* e materiais impressos enviados ao CRESS pela unidade de ensino:

---

<sup>17</sup> A organização curricular de todos os cursos de Serviço Social a distância no Espírito Santo encontra-se em anexo.

Unidade de Ensino	Objetivos do Curso
UNITINS	<b>Objetivo geral:</b> formar um profissional dotado de capacidade teórica e metodológica para interpretar e intervir na realidade social e nos fenômenos dela derivados: exclusão social, pobreza, vulnerabilidade social, conflito familiar, violência doméstica e infanto-juvenil, entre outras.
UNIDERP	<b>Objetivo geral:</b> formar profissionais com uma base teórica, histórica e metodológica rigorosa que lhe possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais se defrontará no universo da produção e reprodução da vida social. Preparar profissionais para elaborar e executar programas, planejamentos e projetos sociais, além de organizar e administrar benefícios, serviços e políticas públicas.
UNOPAR	<b>Objetivo geral:</b> formar assistentes sociais para atuar 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 dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.
UNIUBE	Informação não encontrada.

**QUADRO 11: OBJETIVOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Em que se pese todas as particularidades encontradas, podemos observar que, de um modo geral, os objetivos apontam para o reconhecimento do compromisso profissional na contribuição da transformação da realidade através da sua intervenção prática.

Todavia, embora os objetivos expressos estejam em consonância com o perfil do bacharel de Serviço Social contidos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, algumas informações coletadas nos permite enxergar um verdadeiro hiato entre os objetivos propostos e a dinâmica de funcionamento desses cursos.

É importante salientar que todas as unidades que realizam o curso de Serviço Social a distância no Espírito Santo são autorizadas pelo Ministério da Educação.

<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Portaria de autorização do Curso</b>
UNITINS	Nº 2.145/2004
UNIDERP	Nº 4.069/2005
UNOPAR	Nº 556/2006
UNIUBE	Nº 1.871/2005

**QUADRO 12: NÚMERO DA PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Estes cursos se apresentam no formato semestral atendendo o estabelecimento da carga horária mínima de 3.000 horas definidas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação a distância. Essa carga horária foi definida em novembro de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer CNE/CES nº 329/2004.

<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Regime dos Cursos</b>
UNITINS	Semestral
UNIDERP	Semestral
UNOPAR	Semestral
UNIUBE	Semestral

**QUADRO 13: REGIME DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Carga horária total dos cursos</b>
UNITINS	3.000 horas
UNIDERP	3.340 horas
UNOPAR	3.270 horas
UNIUBE	3.117 horas

**QUADRO 14: CARGA HORÁRIA TOTAL DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Unidade de Ensino	Duração dos Cursos
UNITINS	3 anos e meio
UNIDERP	3 anos e meio
UNOPAR	4 anos
UNIUBE	4 anos

**QUADRO 15: DURAÇÃO DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

As informações descritas indicam um descompasso da realidade do ensino a distância em Serviço Social com a proposta de “currículo mínimo” defendida pela ABEPSS para os cursos de Serviço Social. A Associação propõe carga horária mínima de 17,5 horas semanais, com aulas cinco dias por semana e duração de quatro anos, sendo as aulas ministradas por professores com titulação comprovada e mantendo contato direto com os alunos, em sala de aula, promovendo debate, reflexões, interação, além da interdisciplinaridade entre as disciplinas. O ensino tem o papel fundamental de instruir, também, sobre o compromisso ético que o profissional de Serviço Social deve ter com a comunidade em que se insere, fomentando uma formação de qualidade, à altura das necessidades e exigências de quem vai contratar seu trabalho e dos que são por ele atendidos (ABEPSS, 2004).

Diante disso, cursos de graduação a distância confrontam com a qualidade educacional assegurada pelas diretrizes curriculares do Serviço Social, que determinam uma formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa capaz de possibilitar a apreensão do significado da profissão e dos desafios impostos pela realidade social. A formação do assistente social implica compreensão e capacidade de análise crítica das expressões da questão social. O domínio de um conjunto de teorias, métodos e procedimentos depende de tempo e de aprimoramento, inatingíveis por meio de aulas a distância, forma de ensino que só vêm ganhando a adesão das instituições devido ao processo crescente de mercantilização do ensino e ao fenômeno da globalização, cujas conseqüências desastrosas têm sido enormes (ABEPSS, 2004).

A direção dada à formação profissional em muito influencia o perfil do profissional que será formado. A história do Serviço Social brasileiro nos mostra que o perfil profissional do assistente social no surgimento da profissão era, como citado por Esteves (*apud* GUERRA, 1997) o da moça boazinha que o governo paga para sentir dó dos pobres.

Já tratamos teoricamente, no presente relatório, que ao longo da história a categoria de assistentes sociais vem lutando para romper com essa concepção da profissão, luta que se consolidou com a elaboração do novo currículo e projeto profissional. Assim, o perfil profissional esperado hoje é o de um técnico que compreende o significado político da sua profissão e que saiba analisar teoricamente os processos sociais sobre os quais a sua ação se debruça, ou seja, o perfil profissional preconizado pelas Diretrizes Curriculares pressupõe um sujeito comprometido com o Projeto Ético-Político Profissional.

A formação desse perfil implica entre outras questões no entendimento de que a disciplina de estágio precisa ser central nas organizações curriculares. O estágio em Serviço Social deve ser uma atividade curricular obrigatória e deve se configurar a partir da inserção do aluno no espaço sócio-ocupacional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão deverá ser feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8.662/1993 (Lei de Regulamentação da Profissão), o Código de Ética Profissional (1993) e mais recentemente, a Lei 11.788/2008 – que dispõe sobre o estágio -, e a Resolução CFESS nº 533/2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio em Serviço Social.

A elaboração e aprovação da Resolução CFESS nº533/2008 é fruto de um debate iniciado ainda em 2003 no XXXII Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS. Esses debates apontaram para a necessidade de regulamentar a supervisão direta de estágio no âmbito do Serviço Social, eis que tal atribuição é de competência exclusiva do CFESS, em conformidade com o inciso I do artigo 8º da Lei 8.662/1993 e tendo em

vista que o exercício de tal atividade profissional é privativa dos assistentes sociais, regularmente inscritos nos Conselhos Regionais de Serviço Social, de sua área de ação, nos termos do inciso VI do artigo 5º da lei antedita.

A definição da referida Resolução também surge da necessidade de normatizar a relação direta, sistemática e contínua entre as Instituições de Ensino Superior, as instituições campos de estágio e os Conselhos Regionais de Serviço Social, na busca da indissociabilidade entre formação e exercício profissional.

O descumprimento dos parâmetros legais para a realização do estágio supervisionado tem sido a questão que mais tem apresentado denúncias ao Conselho Regional.

Através do levantamento documental podemos destacar que em todos os cursos de Serviço Social a distância desenvolvidos no Espírito Santo a disciplina de estágio inicia-se no 5º período da graduação, conforme expresso no quadro a seguir:

<b>Unidade de Ensino</b>	<b>Período em que se inicia o estágio</b>
UNITINS	5º período
UNIDERP	5º período
UNOPAR	5º período
UNIUBE	5º período

**QUADRO 16: PERÍODO DE INÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Os cursos também apresentam uma carga horária total para disciplina de forma bastante semelhante, estando na margem das 400 horas.



Unidade de Ensino	Carga horária total do estágio
UNITINS	440 horas
UNIDERP	420 horas
UNOPAR	450 horas
UNIUBE	400 horas

**QUADRO 17: CARGA HORÁRIA TOTAL DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Cabe aqui destacar que esse total de carga horária se divide de maneiras diferentes em cada unidade de ensino entre as atividades no campo de estágio e as atividades acadêmicas exigidas pela disciplina, que podem ser presenciais ou virtuais. No caso da UNITINS o estágio se apresenta enquanto disciplina curricular obrigatória em dois semestres (5º e 6º períodos), sendo na disciplina de Estágio I: 15 horas de auto-estudo; 45 horas de mediação televisiva e digital e 160 horas atividade prática/campo = total = 220 horas nesse semestre e na disciplina de Estágio II temos: 15 horas auto-estudo; 45 horas de mediação televisiva e digital e 160 horas atividade prática/campo num total de 220 horas semestral.

É importante salientar que no documento institucional da UNITINS denominado “Regulamento do Estágio Curricular e Residência Social” consta a informação de que o estudante que tiver o aval do supervisor de campo pode cumprir toda a carga horária em apenas um semestre letivo, não havendo necessidade de cumprimento de requisito entre as disciplinas curriculares, situação extremamente complicada diante da defesa de integração entre as disciplinas do curso.

Embora, no processo de coleta de dados, não tenha sido possível acessar informações semelhantes sobre as demais unidades de ensino é possível dizer que essa divisão da carga horária total da disciplina de estágio é uma constante.

De acordo com as Diretrizes Curriculares o estágio supervisionado constitui-se como um momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional,

devendo ter como carga horária mínima 15% da carga horária mínima do curso (ABEPSS, 2004).

Outro aspecto que indica o descumprimento dos parâmetros legais para a realização do estágio supervisionado em Serviço Social refere-se aos procedimentos adotados pelas unidades de ensino para abertura dos campos de estágio.

Segundo documento institucional da UNITINS, cabe aos Pólos Presenciais credenciar os campos de estágio de seus estudantes e comunicar aos Conselhos Regionais de Serviço Social de sua jurisdição, como também designar os assistentes sociais responsáveis por sua supervisão. Os procedimentos são: assinatura do termo de convênio de estágio; carta de apresentação do acadêmico; termo de aceite do acadêmico; termo de compromisso de estágio curricular; ficha de avaliação do acadêmico; ficha de frequência do estagiário na instituição. Todavia, o referido documento aponta a seguinte observação: de que também cabe ao estagiário dirigir-se até o órgão público ou privado para conversar com o responsável do órgão e obter autorização informal para a realização do estágio.

Esta observação fere a Lei 11.788/2008 que estabelece que:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação a seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante;  
II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes, será incorporado ao termo de compromisso por meio de

aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante (BRASIL, 2008).

No caso do campo de estágio em Serviço Social é necessário ainda que a unidade de ensino verifique se na instituição campo de estágio existe, em seu quadro de pessoal, o profissional de Serviço Social devidamente inscrito e regular no cumprimento de suas obrigações com o Conselho Regional de Serviço Social da sua região.

Art. 5º. A supervisão direta de estágio de Serviço Social deve ser realizada por assistente social funcionário do quadro de pessoal da instituição em que se ocorre o estágio, em conformidade com o disposto no inciso III do artigo 9º da lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, na mesma instituição e no mesmo local onde o estagiário executa suas atividades de aprendizado, assegurando seu acompanhamento sistemático, contínuo e permanente, de forma a orientá-lo adequadamente (CFESS, 2008).

Tanto a Resolução CFESS nº 533/2008, quanto as Diretrizes Curriculares, em consonância com a Lei 8.662/1993 também exigem a presença de um profissional assistente social na unidade de ensino para assumir a função de supervisor acadêmico. Isso implica na contratação de assistente social docente para assumir presencialmente a disciplina de estágio supervisionado nos cursos a distância. A figura desse ator é essencial para que o estágio seja um momento ímpar no processo de ensino e aprendizagem, se configurando no elemento síntese da relação teoria-prática. A presença desse profissional garante que as particularidades de cada região sejam refletidas e analisadas a partir da atividade cotidiana no campo de estágio, relação que se torna impossível quando o professor virtual é de um estado que apresenta formação social e características políticas, econômicas e culturais diferentes da região em que o estudante está inserido.

Nesse contexto, faz-se pertinente apontarmos as principais denúncias<sup>18</sup> identificadas pelo CRESS 17ª Região a respeito do processo de supervisão direta de estágio nos cursos a distância:

---

<sup>18</sup> Os documentos que comprovam as denúncias encontram-se em anexo.

- ***E-mail* de ex-estudante do ensino a distância em 04 de outubro de 2007:** O *e-mail* aponta que não há biblioteca; só há dois computadores para toda a turma; Como há muitos centros associados, afirma que não há controle, que não sabem o que ocorre em cada um deles. Diz que “[...] eles jogam a aula na TV e pronto! [...] as aulas são muito deficientes, não fazemos trabalhos, discussões, dinâmicas de grupos, seminários, nada [...] as provas são de múltipla escolha, não há questões discursivas [...] estágio e trabalhos complementares é só enviar por sedex constando as horas que você fez. [...] Saí do curso porque ia passar 3 anos e meio lá e sair uma péssima profissional ”.
- **Reunião de fiscalização do CRESS 17ª Região/ES com os profissionais de Serviço Social e com a tutora e estudantes do ensino a distância da UNITINS no município de Alfredo Chaves em 19 de março de 2008:** O relatório de visita aponta os questionamentos dos profissionais de Serviço Social sobre a forma de supervisão de estágio para o ensino a distância. Destacaram a ausência da figura do supervisor acadêmico, bem como a reduzida carga horária estabelecida para o cumprimento do estágio, sendo 160 horas no campo podendo ser cumpridas em apenas 2 meses, e 120 horas de supervisão acadêmica. Durante a reunião com tutora da UNITINS e os estudantes desta unidade de ensino, confirmou-se a ausência de acompanhamento presencial – supervisão direta – no espaço acadêmico.
- ***E-mail* da Unidade de Ensino (UNITINS) ao CRESS 17ª Região/ES em 28 de março de 2008:** O *e-mail* informa que cada supervisor acadêmico de estágio, com uma jornada de 44 horas, irá responder pela supervisão de até 500 alunos, atendendo em média 13 alunos por hora/mês.
- **Reunião de fiscalização do CRESS 17ª Região/ES com tutora e estudantes do ensino a distância da UNITINS no município de Mimoso do Sul em 08 de maio de 2008:** O relatório de visita aponta a participação de aproximadamente 50% da turma de Serviço Social do referido município e também da tutora de

sala, que não é assistente social, é servidora na escola onde ocorrem as aulas. Os estudantes do 5º período mostraram desconhecimento de autores referências do Serviço Social, bem como da existência da ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social). Não há assistente social para realizar a supervisão acadêmica. Os estudantes se mostraram preocupados apenas com o cumprimento formal da carga horária de estágio.

- **Reunião de fiscalização do CRESS 17ª Região/ES com os estudantes de ensino a distância da UNITINS no município de Presidente Kennedy em 08 de maio de 2008:** O relatório de visita aponta que os estudantes do 5º período do curso de Serviço Social mostram desconhecimento sobre a profissão, dizendo já realizar o Serviço Social nas instituições em que trabalham, e que ingressaram no curso para tornar legal sua ação. O município conta com 3 assistentes sociais e 38 estagiários. A prefeitura financia os estudos dos estudantes com pagamento de bolsas. Os estudantes afirmaram não ter realizado, desde o início do curso qualquer avaliação que fosse discursiva, apenas provas de múltipla escolha.
- ***E-mail* de profissional assistente social ao CRESS 17ª Região/ES em 20 de maio de 2008:** No *e-mail* a profissional informa que foi incumbida de receber 5 (cinco) estagiários de Serviço Social, sem qualquer consulta prévia sobre as condições de trabalho, de acompanhamento do estagiário, de espaço físico, dentre outros.
- **Reunião de fiscalização do CRESS 17ª Região/ES com os profissionais de Serviço Social no município de Bom Jesus do Norte em 24 de junho de 2008:** O relatório de visita informa que os profissionais registraram queixas acerca das pressões dos empregadores para aceitarem os estagiários da UNITINS; não foram consultados sobre a possibilidade de receberem estagiários. Afirmaram que as assistentes sociais representantes das unidades de ensino se dirigiram direto ao empregador para tratar do estágio. Os profissionais relataram que não há condições para a ocorrência da adequada supervisão devido ao

limitado espaço físico e ao excesso de demanda de trabalho que possuem. Os profissionais também foram abordados pelos representantes das unidades de ensino para assinarem uma carga horária acima daquela que seria cumprida verdadeiramente no campo de estágio. Também foram consultados sobre a possibilidade do estudante/estagiário apenas observar o trabalho dos profissionais, sem precisar da intervenção direta no que se refere ao estágio, sendo no final registrada a carga horária do mesmo.

- **Reunião de fiscalização do CRESS 17ª Região/ES com os profissionais de Serviço Social no município de Linhares em 30 de julho de 2008:** O relatório de visita aponta os relatos dos profissionais sobre o fato de não haver assistentes sociais para realizar a supervisão acadêmica dos estudantes e que tal situação vinha atrasando o ingresso dos estudantes no campo de estágio. Informaram ainda que estão sendo abordados por representantes das unidades de ensino para permitirem que a supervisão e o cumprimento do estágio ocorra em um pequeno intervalo de tempo. Disseram ainda que os textos utilizados pelos estudantes são resumos das obras originais dos autores.
- ***E-mail* de profissional assistente social ao CRESS 17ª Região/ES em 10 de março de 2009:** No *e-mail* a profissional solicita informações sobre o estágio e informa que foi contatada por um representante de faculdade a distância que a convidou para ser supervisora acadêmica de estágio. No entanto, afirma que a unidade de ensino quer inserir estudantes em campos de estágio onde não há assistente social. Segundo a profissional a unidade de ensino teria afirmado que não seria necessário o supervisor de campo, apenas o supervisor acadêmico.
- **Documento encaminhado pela UNITINS ao CRESS 17ª Região/ES em cumprimento ao parágrafo 3º da Resolução CFESS nº 533/2008 informando os campos de estágio em Serviço Social, bem como os nomes dos**

**assistentes sociais supervisores acadêmicos e de campo**<sup>19</sup>: A análise do documento realizada pelos Agentes Fiscais do CRESS identificou que uma das profissionais que constam como supervisora de campo não está registrada no CRESS 17ª Região/ES o que a impede de realizar a atribuição privativa de supervisão de estágio conforme regulamenta a Lei 8.662/1993.

- ***E-mail* de profissional assistente social ao CRESS 17ª Região/ES em 18 de março de 2009**: No *e-mail* a profissional relata que na cidade de Mimoso do Sul os profissionais têm sofrido pressão diária de seus superiores, articulados com a UNITINS para aceitarem, forçadamente, estagiários do curso de Serviço Social a distância. Muitos destes profissionais se encontram em regime precarizado de contratação, o que dificulta o enfrentamento à imposição. Informa que não há o contato devido entre a supervisora acadêmica e os supervisores de campo, só tendo este ocorrido uma única vez, no momento de abertura do campo de estágio. Apontam ainda que com o suporte da supervisora acadêmica, os alunos, articulados com as chefias e com políticos locais, pressionam as supervisoras de campo para assinarem horas de estágio que não foram cumpridas, devido à ameaça de fechamento da unidade de ensino, e o receio de não conseguirem concluir o curso. Aponta ainda que tomou conhecimento de haver profissionais assistentes sociais recebendo dinheiro para assinarem horas de estágios que não foram cumpridas.
- **Reunião de fiscalização do CRESS 17º Região/ES com os profissionais de Serviço Social no município de Afonso Cláudio em 19 de março de 2009**: O relatório de visita indica que profissionais relataram haver convênio de estágio entre a UNITINS e a prefeitura, mas informam que não foram consultados para abertura do campo de estágio. Afirmam ainda que não havia contato suficiente entre as supervisoras do campo de estágio e a supervisora acadêmica, representante da unidade de ensino e que não foi assinado pelas profissionais

---

<sup>19</sup> Embora este repasse seja uma exigência legal, apenas a UNITINS enviou essas informações ao CRESS até a presente data.

nenhum documento que comprove a supervisão de estágio. Apontam também que o estágio não ocorreu nos moldes previstos na lei e que os estudantes estão com previsão de formatura para maio.

Todas as situações apresentadas nos mostram as inúmeras irregularidades que estão acontecendo no processo de desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado nos cursos de Serviço Social a distância. O autoritarismo relatado nas relações estabelecidas entre empregados, empregadores e unidades de ensino faz com que a abertura dos campos aconteça num contexto de troca de favores e descompromisso com a qualidade da formação.

Retirar o assistente social – supervisor de campo – do processo de abertura desse espaço é infringir a Resolução CFESS nº533/2008, quando preconiza que:

**Art.2º Supervisão Direta**

**Parágrafo único.** Para sua realização, a instituição campo de estágio deve assegurar os seguintes requisitos básicos: espaço físico adequado, sigilo profissional, equipamentos necessários, disponibilidade do supervisor de campo para acompanhamento presencial da atividade de aprendizagem, dentre outros requisitos, nos termos da Resolução CFESS nº 493/2006, que dispõe sobre as “condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social” (CFESS, 2008).

Art. 8º. A responsabilidade ética e técnica da supervisão direta é tanto do supervisor de campo, quanto do supervisor acadêmico, cabendo a ambos o dever de:

- II. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio;
- II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º;
- III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio;
- IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório;
- V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio;
- VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota (CFESS, 2008).



Uma relação que já se inicia de forma autoritária e ilegal prejudica, em grande medida, o acompanhamento sistemático e contínuo dos estudantes em seu processo de formação, favorecendo a uma equivocada dissociação entre teoria e prática, que fragmenta a intervenção e não garante o princípio ético da qualidade dos serviços prestados à população usuária dos serviços sociais.

As denúncias listadas também apontam para a incidência de casos de exercício ilegal e irregular da profissão de Serviço Social, diante da afirmativa de alguns estudantes que já se “intitulam” assistentes sociais e da atuação da profissional sem o devido registro no Conselho. As situações descritas ferem a Lei que Regulamenta a Profissão de Assistente Social que define que:

Art. 2º. Somente poderão exercer profissão de Assistente Social:

- I. os possuidores de diploma em curso de graduação em Serviço Social, oficialmente reconhecido, expedido por estabelecimento de ensino superior existente no País, devidamente registrado no órgão competente;
- II. os possuidores de diploma de curso superior em Serviço Social, em nível de graduação ou equivalente, expedido por estabelecimento de ensino sediado em países estrangeiros, conveniado ou não com o governo brasileiro, desde que devidamente revalidado e registrado em órgão competente no Brasil;
- III. os agentes sociais, qualquer que seja sua denominação com funções nos vários órgãos públicos, segundo o disposto no art. 14 e seu parágrafo único da Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1953.

**Parágrafo único:** o exercício da profissão de Assistente Social requer prévio registro nos Conselhos Regionais que tenham jurisdição sobre a área de atuação do interessado nos termos desta Lei (BRASIL, 1993).

Outro fato que merece destaque, considerando a própria estrutura dos municípios do interior do Espírito Santo, onde os cursos a distância estão mais presentes, refere-se à proporcionalidade do número de estagiários por profissional supervisor de campo.

Segundo a Resolução CFESS nº533/2008 essa proporcionalidade deve seguir a seguinte definição:

Art.3º. Desempenho da **atividade profissional de supervisão direta de estágio**

**Parágrafo único.** A definição do **número de estagiários** a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades

profissionais, sendo que o limite máximo não deverá exceder **1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho (CFESS, 2008)**.

Diante do quantitativo reduzido de assistentes sociais que atuam nos municípios do interior do estado temos aí um limite estrutural para a realização do estágio supervisionado de turmas do ensino a distância, sendo matematicamente impossível garantir a proporcionalidade definida em Lei.

Nesse cenário de ilegalidades ainda precisamos apontar as formas como são realizadas as avaliações dos estudantes. Conforme o levantamento documental podemos destacar as seguintes informações expressas no quadro abaixo:

Unidade de Ensino	Metodologia de avaliação das disciplinas
UNITINS	Avaliação integrada, delineada, mediada, no modelo curricular por meio de instrumentos de caráter processual, quantitativo, qualitativo e contínuo.
UNIDERP	Informação não identificada.
UNOPAR	Avaliação da aprendizagem tem como base os seguintes itens: portfólio (conjunto das produções textuais inseridas no ambiente virtual de aprendizagem, decorrentes das atividades realizadas pelos estudantes); Prova Cumulativa Interdisciplinar (Consiste em uma prova presencial interdisciplinar realizada em cada módulo); Estágio Curricular; TCC. Os resultados das avaliações são expressos em conceitos, baseados em uma estrutura de percentuais, assim descritos: excelente (90% e 100%), muito bom (80% e 89%), bom (70% e 79%), suficiente (50% e 69%), insuficiente (até 49%). Para aprovação do aluno no módulo, é necessário alcançar o conceito suficiente.
UNIUBE	Avaliações presenciais e avaliações não-presenciais obrigatórias, que serão realizadas nos Pólos e Núcleos de EAD da UNIUBE. Para aprovação na etapa, o aluno deverá alcançar nota igual ou superior a 6,0 pontos, em cada componente curricular.

**QUADRO 18: METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Tendo como base os referenciais de qualidade para educação superior a distância sistematizados pelo MEC podemos afirmar que a metodologia de avaliação nessa modalidade de ensino deve estabelecer a preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância (MEC, 2007). Devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, com o objetivo de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações de aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de

segurança e controle da frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados.

Outro aspecto considerado na avaliação dos estudantes diz respeito ao cumprimento de uma frequência mínima nos encontros presenciais, correspondente em todas as unidades de ensino que desenvolve o curso de Serviço Social a distância no Espírito Santo a 75% de carga horária previstas para os referidos encontros.

Sobre as formas de avaliação também chegaram ao CRESS 17ª Região/ES algumas denúncias que precisam ser pontuadas:

- ***E-mail* de estudantes do ensino a distância da UNITINS no município de Presidente Kennedy ao CRESS 17ª Região/ES em 20 de maio de 2008:** O *e-mail* informa sobre a não postagem das notas dos alunos do ano de 2007 e 2008, estando as provas arquivadas em armário na cidade de Cachoeiro de Itapemirim. Também relatam problemas com pagamento das mensalidades, dificuldade em resolver questões burocráticas devido à distância da sala de teleaula e do pólo presencial.
- ***E-mail* de estudantes do ensino a distância da UNITINS no município de Presidente Kennedy ao CRESS 17ª Região/ES em 26 de março de 2009:** O *e-mail* informa sobre os problemas com registro das notas dos períodos que cursaram, que demoraram mais de um ano para serem postadas. Segundo os alunos, as provas rodaram mais de uma vez de Cachoeiro de Itapemirim para Presidente Kennedy e não foram tomadas as devidas providências. Os alunos afirmam que não irão aceitar pagar todas as provas de dependência, caso seja preciso. Solicitam também a presença de representante do curso mais vezes no Núcleo de Formação de Presidente Kennedy, afirmam “[...] a presença do responsável, Coordenador, ou Diretor, ou Supervisor, e ou até o Dono do Curso, é imprescindível. Pois estamos nos sentindo órfãos e desamparados”.

A reflexão acerca da metodologia de avaliação implementada nos cursos de Serviço Social a distância nos coloca uma nova questão: *Como é realizado o acompanhamento dos estudantes durante o período de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)?*

Tendo como norte as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o Trabalho de Conclusão de Curso deve ser uma exigência curricular para a obtenção de diploma no curso de graduação em Serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o estudante sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente formulada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Deve realizar-se dentro dos padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas. Logo, o TCC se constitui num trabalho científico elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora (ABEPSS, 2004).

Não obstante a pesquisa, o documento aponta que não é isso que vem acontecendo nos cursos a distância, conforme podemos conferir no quadro abaixo:

Unidade de Ensino	Normas para elaboração de TCC/ monografia
UNITINS	Prevê a construção de um artigo científico, dentro dos padrões e exigências metodológicas e acadêmico-científicas.
UNIDERP	Informação não encontrada.
UNOPAR	Prevê a elaboração de um trabalho de 30 a 100 páginas que atenda as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
UNIUBE	Informação não encontrada.

**QUADRO 19: NORMAS PARA A ELABORAÇÃO DO TCC NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO ESPÍRITO SANTO**

Cabe mencionar que não identificamos, a partir dos documentos acessados, informações completas acerca do processo de orientação e avaliação dessa exigência curricular, o que nos leva a pensar que não há o devido acompanhamento presencial nem a constituição de banca para a avaliação do trabalho. A única informação que

temos apresenta-se no documento institucional que a UNITINS encaminhou ao CRESS 17ª Região/ES no ano de 2008, no qual constatamos que o Trabalho de Conclusão de Curso se realiza em dois semestres, sendo 6º e 7º período e que na distribuição da carga horária não há referência à carga horária presencial. Dessa forma, a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I apresenta 15 horas de auto-estudo e 45 horas de mediação televisiva e digital, bem como a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II.

Por fim, é importante *problematizarmos as atribuições dos tutores e coordenadores dos pólos*. A análise dos documentos sobre esse aspecto apresenta muitos desencontros de informações ou a ausência de muitas delas. O fato é que cada unidade de ensino tem uma definição do que se coloca enquanto funções desses sujeitos no processo de formação a distância.

Divergências a parte, o MEC, através do documento que apresenta os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, informa que o corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional (MEC, 2007).

Normalmente as unidades de ensino possuem o tutor a distância e o tutor presencial, cada um com atribuições específicas.

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet. Também faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem , junto com os docentes (MEC, 2007).

A tutoria presencial atende aos estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo.

A dúvida que permanece é: conforme as atribuições definidas pelo MEC tanto a tutoria a distância quanto a presencial, exigem um profissional formado em Serviço Social? Como fica o acompanhamento das demais disciplinas do curso, como: economia, sociologia, filosofia, psicologia, etc.

A questão é pertinente diante da normatização legal que estabelece as atribuições privativas do Assistente Social, como exemplo a avaliação e o acompanhamento de disciplinas que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular em Serviço Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o EAD na graduação requer considerar múltiplos interesses: o quadro de políticas públicas e os direitos fundamentais do cidadão no atual contexto; assim como as empresas/instituições que estão por trás disso, sejam elas internacionais, nacionais, privadas ou transnacionais; os governos nacionais; o setor tradicional de ensino público; os provedores que buscam lucro; as necessidades de demanda dos estudantes em geral nas mais diversas regiões do país; o interesse público; as organizações universitárias; as associações de docentes e discentes.

De acordo com Chauí (2001), cabe repensar em que sentido ocorre essa modernização e a quem objetiva beneficiar. Mais uma vez o sistema econômico atual conduz a educação de acordo com suas necessidades e interesses. A educação brasileira, embora tenha passado por reformas, nunca deixou de favorecer a classe dominante. Mesmo após décadas, a educação continua voltada a atender os interesses econômicos e pautada no tecnicismo, assim como na década de 70 (HERMIDA, BONFIM, 2006).

Assim, o relatório apresentado se configura numa síntese de todas as ações e estudos realizados pelo CRESS 17ª Região/ES para melhor compreender e intervir na realidade diante da proliferação dos cursos de Serviço Social a distância.

Nossa primeira preocupação foi se aproximar do cotidiano desses cursos, promovendo reuniões com os estudantes, tutores, coordenadores de pólos e assistentes sociais de grande parte dos municípios que possuem ao menos uma turma de Serviço Social a distância. Além disso, também foi necessário realizar visitas a algumas telessalas e pólos.



O conjunto dessas ações contribuiu para que pudéssemos sistematizar um quantitativo significativo de informações acerca dos cursos e assim desenvolver a crítica coerente e responsável sobre essa questão.

Contudo, sabemos que é necessário aprofundar esse conhecimento e buscar as informações que até a presente dada ainda não nos foram disponibilizadas. O assunto não se esgota por aqui, mas sabemos que os dados que levantamos já nos permite apresentar algumas considerações e propostas.

Durante nosso percurso, constatamos que há elementos suficientes para sustentarmos o nosso posicionamento contrário a essa modalidade de ensino e **solicitar, formalmente, aos órgãos competentes o fechamento desses cursos no estado do Espírito Santo.**

Os dados reunidos e analisados demonstram o claro descompromisso das unidades de ensino com a formação profissional de qualidade e o descontrole do Ministério da Educação em acompanhar de forma sistemática e contínua a expansão e prestação de serviços dessas instituições.

É preciso destacar que ao mínimo de controle que foi realizado por este Ministério tivemos a desativação de 1.337 centros de ensino a distância no Brasil, com a suspensão de vestibulares ou redução de novas vagas. Foram atingidas quatro instituições de ensino que, juntas concentram 54,7% dos 760.599 alunos de graduação a distância no Brasil. Sendo elas: Universidade Estadual de Tocantins (UNITINS); Universidade Educacional da Lapa (Fael, no Paraná); Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR); Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi, em Santa Catarina).

Essas foram as primeiras a serem submetidas ao acompanhamento do MEC, por terem um grande número de alunos e serem alvo de denúncias de irregularidades e falhas de conteúdo e de avaliação. *“Elas cresceram rápido demais. Estamos dando um freio nessa expansão, com um choque de qualidade”*, diz o secretário de Educação a

Distância do MEC, Carlos Bielschowsky. Os atuais estudantes poderão concluir os cursos, mas depois as unidades deverão ser desativadas. Boa parte não tem biblioteca, laboratório, sala de estudos nem acesso à internet, na proporção exigida de três alunos por computador.

No Espírito Santo foram desativados 47 pólos (salas de tele-aulas) de educação a distância, todos da UNITINS, situados nos municípios de Afonso Cláudio, Água Doce do Norte, Águia Branca, Alegre, Alfredo Chaves, Alto Rio Novo, Anchieta, Aracruz, Atílio Vivacqua, Baixo Guandu, Bom Jesus do Norte, Cariacica, Colatina, Conceição da Barra, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Dores do Rio Preto, Ecoporanga, Governador Lindenberg, Guaçuí, Guarapari, Ibatiba, Iconha, Itaguaçu, Jaguaré, João Neiva, Linhares, Mantenópolis, Marataízes, Marechal Floriano, Mimoso do Sul, Montanha, Muniz Freire, Muqui, Nova Venécia, Pancas, Pedro Canário, Pinheiros, Ponto Belo, Presidente Kennedy, São Gabriel da Palha, São Mateus, Serra, Vargem Alta, Vila Pavão.

Todavia, nos perguntamos como fica a formação dos que ainda são estudantes desses cursos e tiveram a sua formação extremamente prejudicada?

Entendemos que a precarização da formação profissional acontece em um plano muito mais amplo, ou seja, o processo de “reforma” pelo qual o Estado brasileiro passa trouxe rebatimentos para o ensino superior – vide a LDB – que determinou para a política de educação uma lógica de desconstrução do tripé ensino-pesquisa-extensão e de mercantilização do ensino.

Nesse contexto, inúmeros desafios se colocam para o Serviço Social brasileiro no árduo movimento de construção e defesa da formação e do exercício profissional comprometidos com os valores e princípios expressos no Código de Ética.

O primeiro e sempre presente desafio que se coloca relaciona-se à necessária reafirmação do Projeto Ético-Político Profissional, seus valores, objetivos e

conhecimentos teóricos que o sustentam, e os limites para a sua efetivação no atual quadro sociopolítico a ele refratário.

A defesa do projeto de profissão envolve a luta articulada contra a crescente mercantilização e precarização do ensino superior, contra o ensino a distância, expandido indiscriminadamente no nível de graduação.

Os esforços se direcionam para preservar, no ambiente universitário, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão [...] assegurar uma universidade que seja um centro de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado (IAMAMOTO, 2007, p. 432).

A universidade que se defende é aquela que desenvolve a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerente com seu papel público, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classes. Falamos aqui de uma universidade a serviço da coletividade, que incorpore as questões regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos âmbitos de suas atribuições específicas. A universidade que defendemos precisa ser plural e democrática, capaz de formar cidadãos participantes e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais; mas que zele por sua autoqualificação acadêmica e permanente aperfeiçoamento. Para que isso aconteça é imprescindível dotar a universidade de recursos orçamentários estatais, que garantam o seu funcionamento (IAMAMOTO, 2007).

Dessa forma, partindo das considerações indicadas no presente relatório, apontamos algumas estratégias que podem contribuir para a garantia da formação de qualidade e a defesa da profissão do Assistente Social. Essas contribuições perpassam o âmbito nacional, mas também regional e envolvem tanto as entidades representativas da categoria, quanto outras instituições públicas:

- Publicizar ao máximo o presente relatório, apresentando à opinião pública os argumentos e irregularidades identificadas nos cursos de graduação a distância em Serviço Social;
- Solicitar, formalmente, ao MEC e Ministério Público Federal a supervisão desses cursos, tendo como base as informações apresentadas no presente dossiê e que estes órgãos impeçam legalmente a formatura dos estudantes da UNITINS no Espírito Santo, que está prevista para o mês de maio do corrente ano;
- Efetivar a fiscalização de todos os cursos de graduação;
- Garantir representatividade da ABEPSS na Comissão Assessora de Avaliação da Área de Serviço Social, vinculada ao INEP;
- Sensibilizar o legislativo estadual para proposição e defesa de projeto de lei que crie uma universidade pública estadual no Espírito Santo;
- Intensificar a mobilização nacional e regional para a fiscalização de irregularidades identificadas nos campos de estágio.

Assim, finalizamos o relatório resgatando o pensamento do estudioso italiano Antônio Gramsci olhando a realidade de maneira crítica e, por isso, com certo pessimismo, mas reforçando o otimismo da vontade, considerando que a história não permite determinismos e sim possibilidades de firmar um movimento diferente do que está posto.

A transformação radical da sociedade em que vivemos se apresenta como nosso maior horizonte, que move os nossos estudos, ações e lutas.

## REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. **Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social**. In: Caderno ABESS n. 7. São Paulo: Cortez, 1996.

ABEPSS. **Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético-político**. In: Serviço Social e Sociedade n. 79. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDES. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. In: Cadernos ANDES n 25. Brasília, 2007.

BATISTA, Wagner. **Do desenvolvimentismo à estagnação econômica: a erosão do sistema nacional de educação** in Educação a distância: ampliar ou superar distâncias? Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, Ivanete. **Seguridade Social e projeto ético-político do Serviço Social: que direitos para qual cidadania?**. In: Serviço Social e Sociedade n. 79. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação à Distância: integração nacional pela qualidade do ensino**. Brasília: 1992.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.662, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília.

\_\_\_\_\_, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria Nacional de Educação Básica. Lei nº 9.397 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES n.1 de 03 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, p.12.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 set., 2008.

BRAZ, Marcelo. **Nota sobre o Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Disponível em: <[http://www.locuss.org/joomlalocuss/index.ph?option=com\\_docman&task+doc\\_download&gid=21&Itemid=36](http://www.locuss.org/joomlalocuss/index.ph?option=com_docman&task+doc_download&gid=21&Itemid=36)> Acesso em 29 de nov. de 2008.

**Censo Demográfico de 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>

**Censo Educacional**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

CFESS. Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a supervisão direta de estágio no Serviço Social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 01 out., 2008.

CHAUÍ. Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DIAS, M.A.R. **Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC?** Porto Alegre, Brasil, 26 de abril de 2002 - Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-americanas - IIIa. Cumbre iberoamericana de rectores de

universidades estatales. Versão provisória - Revisada parcialmente – Não Editada - maio de 2002.

**Documentos institucionais da Fundação Universidade do Tocantins.** Disponível em: <<http://www.unitins.br>>

**Documentos institucionais da Universidade de Uberaba.** Disponível em: <<http://www.uniube.br>>

**Documentos institucionais da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal.** Disponível em: <<http://www.uniderp.Br>>

**Documentos institucionais da Universidade Norte do Paraná.** Disponível em: <<http://www.unopar.br>>

**FASUBRA. Tese de Universidade.** Rio de Janeiro: FASUBRA, 1988.

GONÇALVES, Consuelo T. Quem tem medo do Ensino à Distância. **Revista Educação à Distância**, n. 7-8, 1996, INED/IBASE. Disponível em <<http://www.intelecto.net/ead/consuelo.html>> Acesso em: 11 de mar.de 2009.

GUERRA, Yolanda. **Novas perspectivas de atuação profissional: o perfil do profissional hoje.** In: Construindo o Serviço Social n. 10. Bauru, 1997.

GUIMARÃES, Paulo V. A contribuição do consórcio Interuniversitário de Educação a Distancia – BRASILEAD - para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto**, v.16, n.70, abr./jun. 1996. INEP/MEC, DF, p. 22.

HERMIDA, J.; BONFIM, C. R. de S. A educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006 ISSN: 1676-2584.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

**Informações Educacionais.** Disponível em: <<http://www.ipae.com.br>>

LEMOS, Paulo. **Ambientes virtuais de aprendizagem: combinando iniciativas presenciais e a distância.** Disponível em: <<http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos>>  
Acesso em: 15 de jul. de 2003.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. **Universidade em Crise: Uma Travessia Necessária para a Formação em Serviço Social.** Tese de doutorado (Pós-graduação em Serviço Social), Pontifca Universidade Católica/ RS. Porto Alegre, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2007. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm>>

NETTO, José Paulo. **A conjuntura Brasileira: O Serviço Social posto à prova.** In: Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2004

ORTIZ, Fátima da Silva Grave. **O Serviço Social e sua Imagem: avanços e continuidades de um processo em construção.** Tese de doutorado (Pós-graduação em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2007.

PERUZZO, Juliane Felix. **A Ofensiva Conservadora na Formação Profissional: Desafios Ético-político e Construção de uma Agenda Comum de Enfrentamento pelas Entidades da Categoria.** In: CFESS Manifesta – Análises Conjunturais, Brasília, 2008.

PIRES, Hindenburgo Francisco. **Universidade: a dialética do mercado e da sociedade.** *Revista Advir*, ASDUERJ, nº 9, p.05-07, 1996.



PRETI, Oreste (org.) **Educação a Distância: construindo significados**, Cuiabá, NEAD/IE - UFMT, Editora Plano, 2000.

SANTOS, Cláudia Mônica. **Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil**. Tese de doutorado (Pós-graduação em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2006.

SANTOS, Tiago Barbosa dos. **A Participação Política dos Estudantes de Serviço Social na Defesa e na Consolidação da Direção Social da Formação: A Práxis Política dos Estudantes e a Relação com a Formação Profissional**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 2007.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, v.16, n.70, abr./jun. 1996. INEP/MEC, DF.

SCHULTZ, Aline Pinheiro; TAQUETTI, Camila Lopes; MATTO, Marilucia dos Santos. **Movimento Estudantil e Formação Profissional: conexões possíveis de uma trajetória de lutas e contribuições**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. **Implicações da Reforma Universitária para o Projeto Ético-Político e Profissional do Serviço Social: Desafios para o Conjunto CFESS/CRESS**. In: CFESS Manifesta – Análises Conjunturais, Brasília, 2008.