



O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA:

uma realidade em expansão

Eleusa Bilemjian Ribeiro

Geovanni Bezzera

RESUMO

A privatização das políticas sociais pós “reforma” do Estado favoreceu a livre iniciativa do mercado, que tem assumido a educação como mercadoria. O processo de formação em Serviço Social a distância expressa essa realidade, haja vista o número de instituições privadas, que indica descompromisso para com o Serviço Social e concorre na ampliação do exército de reserva na profissão.

Palavras-chave: Educação a Distância, Estado e Serviço Social.

ABSTRACT

The privatization of social policy after "reform" the state favored the free market initiative, which has taken education as a commodity. The process of training in social distance expressed this reality, given the number of private institutions, which indicates lack of commitment to the Social Services and competes in the expansion of the reserve army of occupation.

Keywords: Distance Education, State and Social Work.

1. A “REFORMA” DO ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nem as reformas do Estado varguista, com a promulgação das Constituições de 1934 e 1937, nem a expansão industrial brasileira conseguiram promover justiça social ou alterar as relações sociais no modo de produção capitalista. O avanço na industrialização e a busca de abertura do Brasil ao mercado internacional, na década de 1930, já reforçavam os interesses de acumulação privada que acentuavam a má distribuição de renda, o que gerou aumento da pobreza e acirramento das expressões da questão social. Conforme Coutinho (1998) há de se reconhecer o crescimento econômico desencadeado no pós Estado varguista até os anos 1980; contudo, foi um crescimento que, a partir daquela década, levou o Brasil a uma das piores distribuições de renda, colocando-o entre os países mais injustos do mundo. Portanto, ao promover a expansão capitalista, o governo Vargas confirmava que o “espaço público era privilégio dos de cima; conseqüentemente, os de baixo [a população de um modo geral] nunca eram atendidos de uma maneira direta” (FERNANDES, 1995, p. 51).

A “reforma” do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, além de propor outro modelo de Estado, trouxe uma nova concepção de cidadão: não mais o usuário das políticas sociais, mas o denominado cidadão-cliente, o cidadão consumidor, aquele que não depende de políticas e/ou programas focalistas de assistência social, pois tem plano de saúde, paga a educação escolar, tem casa própria, enfim, contribui para a circulação do capital e para que a face do Estado gerencial seja apresentada com governança e governabilidade. Aos usuários das políticas sociais resta a inserção “em programas [que] são, na maioria das vezes, temporários, flutuantes, baseados em critérios *ad hoc*, desconsiderando os direitos adquiridos. O inserido hoje pode não sê-lo amanhã”, afirma Faleiros (1997, p. 194), pois também as mudanças no mundo do trabalho têm gerado condições adversas aos trabalhadores.

No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso ([1995-1998](#) / [1999-2002](#)) o neoliberalismo instalou-se no Brasil, de forma lenta e gradual, atrelado à instabilidade política. Foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com a função de reorganizar a administração e gestão pública. O modelo de Estado, proposto pelo MARE objetivava a redução no papel do Estado, transferindo as políticas sociais para o âmbito da sociedade civil. Dentre as características deste projeto de reforma destacam-se duas propostas: “transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser solicitadas competitivamente no mercado” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 42).

Assim, com a “reforma” do Estado as políticas sociais passaram a atender às necessidades do mercado, seja na formação de sujeitos para o trabalho técnico, na venda de uma educação produtiva ou na criação de mecanismos que direcionam os sujeitos para o seu consumo. Seu legado provocou a

transferência de responsabilidade exclusiva do Estado pela garantia dos direitos sociais - como educação, saúde, cultura e outros aspectos da vida social que, para o setor de serviços não-exclusivos do Estado, são serviços que podem ser definidos e administrados pelo mercado.

Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ 1999, s/p).

Ela provocou ainda o desmonte do Estado e impactou a condição de vida da classe trabalhadora, em especial por meio das “políticas educacionais e [...] programas de qualificação técnico-científica que oferecem ao capital monopolista recursos humanos cuja socialização elementar é feita à custa do conjunto da sociedade” (NETTO, 2006, p. 31). Em outras palavras, as políticas sociais, dentre elas a educação, estão amparadas nos princípios do desenvolvimento e a funcionalidade do capital. Segundo Chauí (2006, p. 323), “a nova forma do capital operar por exclusão, tanto no mercado da força de trabalho, no qual o trabalhador é tão descartável quanto o produto”, torna o processo educativo uma necessidade contínua para que estes trabalhadores se sustentem no mercado de trabalho.

No âmbito da educação superior, a “reforma” do Estado brasileiro e o avanço da política neoliberal na década de 1990 deram o suporte político e ideológico necessário à promulgação da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), com a subordinação da educação ao mercado. A Lei provocou o ajustamento de muitos processos de formação às necessidades mercadológicas, ao voltá-los para o preparo de mão de obra especializada que, uma vez apropriada, tem estabelecido relações segundo a lógica do modo de produção capitalista. Essa lógica exige profissionais cada vez mais preparados segundo as necessidades do capital e impõe condições e exigências cada vez maiores.

Ressalta-se que a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, afirma que a educação deve assegurar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já a LDB (BRASIL, 1996), em consonância com a Carta Magna e ancorada no projeto neoliberal, trouxe para o cenário nacional a concepção de que, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º § 2º).

Não obstante, historicamente a educação sempre foi dividida em dois projetos: um para atender a classe trabalhadora, de forma fragmentada, precarizada, priorizando a educação técnica; outro para a elite brasileira, uma minoria que sempre estudou nas melhores universidades, formação intelectual adquirida em cursos superiores de ponta do país e fora dele. Estes dois projetos, tendencialmente, contribuíram para uma divisão de saberes: de um lado o saber profissionalizante, voltado para o trabalho técnico, destinado aos trabalhadores de baixa renda, e de outro o da elite, dos letrados e eruditos que adquiriam uma formação humanística voltado para o trabalho intelectual. Este último, quase sempre representativo da “camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser

ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer” (TEIXEIRA, 1969, p. 25).

Essa divisão foi confirmada na Constituição Brasileira de 1937 (BRASIL, 1937), que atribuía às indústrias e sindicatos a responsabilidade pelo ensino profissional dos aprendizes, terminologia utilizada para designar os estudantes filhos dos operários, de modo a possibilitar às indústrias/empresas a preparação de um “tipo de trabalhador, conveniente aos interesses capitalistas” (KUENZER, 2002, p. 76). Nessa condição, percebe-se o afastamento da educação dos propósitos universais indicados por Gramsci (1982), de uma educação libertadora e crítica, para uma aproximação aos interesses e conveniências do mercado à medida que se converte em instrumento de seleção, preparação, profissionalização e aperfeiçoamento de recursos humanos.

De acordo com Mascarenhas (2005, p. 161),

essa ligação direta e imediata [entre educação e mercado] tem causado sérios danos ao processo educacional porque desconhece as suas especificidades, desrespeitando completamente a lógica da prática educativa. Aliás, o que tem acontecido no estabelecimento da relação educação/mundo do trabalho via mercado de trabalho é a submissão do espaço educacional à lógica do mercado. E essa não é a lógica mais adequada ao processo educativo que tem um tempo próprio, uma forma de acontecer, uma maneira de se constituir.

Em cada contexto e em cada época esses documentos, com finalidades ora similares ora diferenciadas, convergiram para a manutenção dos interesses da burguesia e a valorização do capital, concorrendo para a regulamentação das relações sociais.

Assim, nota-se o redimensionamento do papel da educação superior no Brasil que, sustentada pelo aparato jurídico-legal, oferece cursos ligeiros e de baixo custo, a exemplo os cursos a distância, modalidade necessária ao avanço do mercado e ao fortalecimento de sua lógica.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL A DISTÂNCIA NO BRASIL

A educação a distância não é um processo novo no Estado brasileiro. Desde a década de 1930, segundo Mugnol (2009), eles eram oferecidos visando a uma solução rápida para o *déficit* educacional. Nesse período, primeiro governo Vargas (1930-1945), desencadeava-se uma nova fase do capitalismo brasileiro, com a passagem de uma economia colonial para uma economia de mercado que clamava por trabalhadores para as recém-criadas indústrias. Nesse sentido, eram oferecidos cursos, em sua maioria por correspondência, o que possibilitava às camadas populares uma preparação profissionalizante para acesso ao trabalho. Surgia, assim, uma nova necessidade educacional para a população brasileira de baixa renda em que o mercado imprimia um parâmetro “científico” às tecnologias necessárias a produção industrial. Eram propostas e ações independentes das

universidades que desenvolvem “uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais” (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, Art. 206) estabelece, dentre os princípios da educação, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]”. Porém, o acesso e permanência do estudante trabalhador na escola continuou a ser negado a muitos sob formas de evasão escolar, repetências, falta de vagas e tantos outros motivos que acabam por excluir grande número de crianças e jovens das salas de aula. Por isso, para os segmentos mais pobres da sociedade o ensino superior continuaria a ser um sonho, não uma realidade.

Da década de 1930 aos dias atuais, apesar da crescente expansão dos cursos de formação superior, a concepção de formação profissional da/para a elite não foi superada, ou seja, os cursos tecnológicos, sequenciais, a distância e outros, previstos na LDB (BRASIL, 1996), são destinados aos segmentos mais pobres da sociedade. Esse processo alcançou diversas profissões, inclusive o Serviço Social, que se vê atravessado por escolas, centros e faculdades que oferecem cursos de forma aligeirada, sem a preocupação com o perfil de profissional proposto pelas Diretrizes Curriculares (ABEPSS, 1996). Nesse sentido, a universidade como instituição secular a serviço da humanidade passa a dividir espaço com as instituições operacionais, de cunho neoliberal, geridas pelos empresários da educação.

É preocupante a expansão dos cursos de educação a distância em todo o território nacional. De forma massificante e como um canto de sereia, eles iludem e atraem os estudantes em todo o país numa dimensão irrefreável, pela série de vantagens oferecidas, dentre elas: o tempo de duração do curso, o uso de ferramentas de ensino *on-line*, que dispensa a presença em sala de aula, e ainda as condições financeiras.

Esse modelo de educação superior, ancorado em documentos que lhe dão suporte, confirma a lógica mercadológica que toma a educação a seu serviço, num pacto de colaboração mercado e Estado em que ambos se beneficiam. Porém, a *universitas*, diferenciada e autônoma em relação às demais instituições da sociedade, haja vista que,

desde seu surgimento, [ela] [...] sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 2).

Nos cursos a distância, o caráter universalista da educação superior passa de direito social de muitos a privilégio de poucos, pois a lógica do mercado atravessa a educação demandando um perfil de profissional prisioneiro às condições impostas pelo mercado, o que altera a situação de vida e de trabalho de muitos.

Com o avanço tecnológico, a educação a distância passou a compor o conjunto das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Nos cursos de Serviço Social essa modalidade de ensino/aprendizagem coloca-se de forma paradoxal, pois o propósito da formação de sujeitos críticos, criativos e propositivos, com autonomia intelectual e capacidade para a superação da alienação, passa à formação de profissionais para o mercado. Nisso, confirma-se que na sociedade burguesa tudo se transforma em mercadoria, fonte de lucro (MARX, 1985), realidade em que os indivíduos também se tornam mercadoria, submetidos a um modelo de educação voltado aos interesses e necessidades do mercado.

Sabe-se que a mercadoria é uma criação do capitalismo e se efetiva na circulação, o que dá possibilidade para que sejam criadas outras mercadorias, à medida que se estabelece um valor de troca e um valor de uso no mercado (MARX, 1985). A educação também ganha esta dimensão, pois seu valor de troca se institucionaliza quando o capital veicula informações e motiva os estudantes a adquiri-las como condição de acesso ao mundo produtivo. O valor de troca de uma mercadoria tem sua expressão na quantidade de sujeitos que o procuram, o que efetiva um determinado consumo. Nesse sentido, observa-se o crescente índice de instituições que passam a vender a mercadoria educação na modalidade a distância, e também o crescente número de matrículas de estudantes, consumidores do referido produto.

Este valor de troca é resultado do incentivo do Estado, que incide na ampliação e valorização da educação privada, tornando-a uma mercadoria com vantajosos retornos a quem a oferece, seja em relação à aquisição de mão de obra qualificada ou ao crescimento do mercado educacional.

Com esse propósito, nota-se um processo de precarização da educação superior no Brasil, condição interessante e lucrativa para o capital, sobretudo por falta de primazia do Estado na promoção do direito social à educação. Assim, a sociedade assimila um “produtor”, o mercado, e um consumidor, os estudantes, fortalecendo a comercialização da mercadoria educação, explicada por um *marketing* oficial como solução para o baixo índice da população com nível superior no país. Conforme afirma Mészáros (2008) “uma formulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Contudo, isso não tem ocorrido, pois a educação tornou-se um negócio para muitas instituições privadas de ensino superior que estão migrando para uma educação que ressalte a reestruturação produtiva, ou seja, uma educação sem os parâmetros tradicionais de ensino, pesquisa e extensão. Tais instituições oferecem cursos nas áreas de ciências humanas, exatas e licenciaturas reforçando a ideia de otimização dos custos na produção do conhecimento, de modo a atender às

determinações da reestruturação produtiva para áreas que vão ao encontro das necessidades do mercado.

Essa realidade repercute também no Serviço Social, cujo exercício profissional também é absorvido por este mercado, tanto no que se refere à formação profissional quanto nas relações - trabalho e consumo. Conforme Iamamoto (2011), a educação superior sofreu grandes abalos nos governos neoliberais instalados no Brasil pois,

desde o governo Cardoso, quando o processo de privatização do ensino superior foi acelerado, o empresariado da educação vem recebendo financiamento público [...] [com] a subordinação da educação à acumulação de capital [que] compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública (IAMAMOTO, 2011, p. 436).

Tal processo tem coincidido com o crescimento da educação privada e com o concomitante sucateamento da educação pública, prerrogativa, segundo a autora supracitada, que tem contribuído para a precarização e redução do ensino público às salas de aula, relegando a pesquisa para os programas de pós-graduação, com baixos financiamentos.

A educação a distância no âmbito da graduação é uma prova concreta desta realidade, pois está amparada prioritariamente na dimensão ensino, distanciando-se da pesquisa e da extensão, o que precariza o processo de formação e o próprio sistema de ensino; ou, como critica Pereira (2007), são “políticas pobres para os pobres”.

Nessa dinâmica, a nova organização produtiva do capital tem posto em xeque o ensino presencial, pois adota a educação a distância para que “as escolas funcionem como empresas produtoras de serviços educacionais [...] [e] coloquem no mercado seus produtos, obedecendo às regras de controle da qualidade e da produtividade” (PETRI, *apud*, BELLONI, 2003, p. 23). Assim, a educação tem adquirido patamares empresariais, fornecendo força de trabalho “qualificada” para a própria sobrevivência do mercado.

O mundo do trabalho, que antes necessitava de trabalhadores com conteúdos e conhecimentos educacionais para manusear o processo produtivo, hoje necessita apenas de homens com capacidade técnica para manipular máquinas. Este processo é constituído a partir das mudanças operadas no mundo do trabalho. Depreende-se a lógica: quanto menor o nível de conhecimento do trabalhador, menor será seu salário e menor ainda sua capacidade reivindicatória. Além disso, lhe é delegada autorresponsabilidade pela falta do estudo que lhe garantiria melhor qualificação profissional. Assim, o objetivo maior do processo de produção é constituir um novo sujeito, não para as relações sociais e para o convívio humano, mas para serviços da produção, pois a intenção é

desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atividades maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalhador profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 1968, p. 397).

Reitera-se a afirmação de Belloni (2003, p. 61): a “educação não é um sistema de máquinas de comunicar informação, ou de simplesmente transmitir conhecimento”. Evidentemente, o uso de novas tecnologias possibilita alterações no desempenho do método de ensino/aprendizagem e pode fornecer ferramentas pedagógicas sem, no entanto, substituir o modelo presencial. Esse padrão de mudanças tecnológicas nos cursos que utilizam a modalidade EaD interfere substancialmente no campo do conhecimento e tem adesão de instituições que também ministram cursos presenciais, de forma conjunta, sem substituir o modelo já existente. Neste sentido, a ferramenta tecnológica exclui o desempenho do professor na relação com os alunos e facilita o uso do “modismo” tecnológico como ferramenta atrativa para o aprendizado.

De toda forma, a autoaprendizagem, conforme prevê o modelo de educação a distância, em um país que alcança os piores índices de desenvolvimento na educação básica e cujo analfabetismo funcional é um dos grandes problemas a serem enfrentados pelo Estado, possibilita visualizar a ineficiência deste modelo educacional.

Essa modalidade de ensino a distância atende aos incentivos internacionais, que têm imposto aos países menos desenvolvidos investimentos para o crescimento do nível educacional da população jovem. A formação superior é direcionada prioritariamente a determinados grupos da sociedade, a população na faixa etária entre 18 e 29 anos e de baixa renda (CARVALHO, 2009).

Evidentemente, é preciso reavaliar a modalidade de ensino à distância e acompanhar a atuação profissional de seus graduados, pois, embora ele tenha sido objeto de críticas diversas, ainda não conta com um estudo que possibilite confirmar ou não sua eficácia pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. ***Diretrizes curriculares do Curso de Serviço Social***. 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/legislacao_diretrizes.pdf Acesso: 23/03/2013

Belloni M. L. ***Educação à distância. Coleção educação contemporânea***. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Constituições** (1937 a 1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm> Acesso: 17/06/2013.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 1996.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. *A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Cadernos MARE da reforma do Estado; Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997, v. 1. Disponível in: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_cader_no01.PDF. Acesso, 19 de março de 2013, 09h57m.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 11^o ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, s/p., set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782003000300002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso: 23/05/2013.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**. Caderno MAIS, Brasil 500 d.c., São Paulo: 09 de maio de 1999.

COUTINHO, C. N. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. **Revista Praga**. São Paulo: Estudos marxistas, n. 6, p. 137, set. 1998.

FALEIROS, V. P. **Estratégias em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, F. Entrevista. **Universidade e Sociedade**. São Paulo: Sindicato ANDES Nacional, n. 9, p. 50-54, out. 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Maquiavel a política e o Estado Moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IAMAMOTO, M. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 5^a Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z.. **Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1985.

MASCARENHAS, A. C. B. Educação, Trabalho e Política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Bointempo, 2008.

MUGNOL M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99>. Acesso: 19/05/2012.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, A. P. P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1969.