Número 5
Setembro
2010

CRESS em debate

Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina - 12ª Região

Impresso Especial
68001188/2002-DR/SC
CRESS
CORREIOS

DEVOLUÇÃO GARANTIDA
CORREIOS

Fortalecer a luta e enfrentar contradições - Gestão 2008 - 2011

# O ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA CONTRA-REFORMA DO ENSINO SUPERIOR:

## implicações trazidas ao projeto ético-político-profissional do Serviço Social.

Selma Graciele Gomes[1]

Este texto pretende instigar o debate sobre o Ensino a Distância (EaD) no contexto da contra-reforma do ensino superior – as implicações trazidas ao projeto ético-político-profissional do Serviço Social –, objetivando ser um instrumento teórico-político que exponha a essência do real significado do EaD na atual fase do capitalismo. Nesta direção, o EaD deve ser discutido a partir de seus nexos históricos e de sua inserção no contexto de mundialização do capital.

Para se entender o motivo pelo qual a "educação", estruturada pelos países hegemônicos em direção a uma "grande reforma", expande-se rapidamente, torna-se relevante entendê-la dentro do processo de produção capitalista na busca pela redução do tempo de giro de suas mercadorias. A separação entre as atividades produtivas que antes eram unificadas, como no caso da produção artesanal e agricultura, exige a expansão das funções intermediárias, visto que o desenvolvimento do modo de produção capitalista resulta na independência cada vez maior entre produção artesanal e agricultura. Isso significa que, quanto mais desenvolvida a divisão do trabalho, maior a necessidade destas funções intermediárias que garantirão a produção e venda dos produtos (MANDEL, 1982). Mandel (1982) já alertava que as referidas mudanças levariam ao ápice da industrialização: a industrialização da esfera da reprodução. O setor educacional pode servir de exemplo para entender este processo. Marx e Engels (2005), ao identificarem a lógica da esfera da produção material, ressaltam que a mesma pode ser facilmente transferida para a esfera educacional. Este entendimento possibilita a reflexão que, para evitar suas constantes crises, que são cíclicas, o capital precisa evitar o acúmulo de superprodução. No movimento mundial do capital, nada mais estratégico que difundir tecnologias pautadas em relações de dependência. No entanto, as estratégias político-econômicas que trazem a reestruturação do setor educacional no contexto internacional requerem a preparação da nova sociabilidade do capital, pautada nas idéias veiculadas nos espaços políticos que garantem a hegemonia da ideologia dominante, caracterizada pela idéia da existência da sociedade "pós-capitalista" que impregna os debates educacionais com uma visão "moderna" de mundo.

Nesse desastroso cenário de legitimação do projeto de sociabilidade do capital – amplamente difundido nas Conferências Mundiais de 1998 e 2009 por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) –, cabe aos "cidadãos" o acesso em massa ao ensino superior. Na fase de implementação, estas políticas precisam ser ideologicamente consolidadas como a panacéia acessível facilmente. Para que esta sociabilidade seja sedimentada no terreno ideológico e, conseqüentemente, seja implementado o projeto político do capital em sua fase de mundialização, torna-se imprescindível a atuação de espaços políticos que sirvam de mecanismos de disseminação das propostas neoliberais. Os mecanismos aqui aludidos são representados pelos organismos internacionais do grande capital, que têm como objetivo precípuo fazer valer as propostas dos mentores dos projetos neoliberais a fim de garantir os seus interesses. As orientações políticas engendradas pelos referidos organismos têm como marco temporal o Consenso de Washington, realizado em 1989 em Washington/EUA. Tais recomendações estiveram embasadas pela retórica da ineficiência do Estado na intervenção social, que se tornava onerosa e trazia prejuízos aos cofres públicos. A partir desse processo, ocorre no Brasil, no governo de FHC, uma profunda contra-reforma do ensino superior em concomitância com a "Reforma do Estado". Destarte, a reordenação que se engendrou levou ao desmonte das políticas sociais, à desregulamentação dos mercados, à abertura da economia nacional e à privatização dos serviços públicos.

[1] *Assistente Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Serviço Social pela UFSC.*

A contra-reforma universitária continuou a ser implementada no governo Lula mantendo o padrão dependente de ensino. Em dezembro de 2004, é divulgada pelo MEC a primeira versão do Ante-projeto de Lei de Reforma da Educação Superior. O referido ante-projeto tem forte cunho privatista e intensifica o desmantelamento da qualidade do ensino superior público. Nesse curso, cria-se o novo Projeto de Lei (PL) de Reforma do Ensino Superior sob o nº 7.200/06 (4º versão do projeto de "reforma" universitária) que foi apensado ao PL nº 4.212/04. Este projeto traz várias modificações em comparação aos projetos anteriores no sentido de intensificar os ataques ao ensino superior público. Reestruturado o espaço educacional se tem um campo fértil para a disseminação das TICs no Brasil, sendo reduzidas à "educação a distância". Segundo Lima (2007), o discurso de expansão do ensino a distância foi fundamentado na ideologia da sociedade tecnológica em que cada pessoa precisa investir na sua formação para se integrar ao mercado de trabalho. Tais pressupostos advêm de documentos que refletiram a política desenvolvida e elaborada entre 1995-2004 sobre EaD pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. No contexto das privatizações, iniciadas principalmente neste governo, tem-se a consolidação de um processo regulatório de elaboração dos regimentos que fundamentaram o Ensino a Distância no Brasil, mudando seu status de complemento de estudos para substituição da formação acadêmica em nível de graduação (LIMA, 2006).

Cabe salientar que o Ensino a Distância foi introduzido formalmente no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996. Essa Lei abriu espaço para que esta modalidade de ensino fosse implementada e legitimada, principalmente seus artigos 80º e 87º. No artigo 80º da referida Lei se estabeleceu que "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." Com a criação em 2005, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância do MEC, do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da aprovação em 2005 do Decreto nº 5.622 - que regulamenta o EaD - teve-se início um franco crescimento do EaD para cursos que até então eram oferecidos apenas na modalidade presencial.

A proliferação do EaD decorre de um marco regulatório que permite sua expansão de forma desenfreada, pelo qual se fragilizam os processos de acompanhamento, avaliação e fiscalização contínuos por parte dos órgãos responsáveis. Os recursos jurídicos utilizados para sua regulamentação não foram suficientes para se evitar as várias irregularidades apresentadas, em especial a partir da década de 2006, momento em que já predominava a existência de vários cursos na modalidade a distância. Cabe destacar que o EaD está envolto pelo "[…] fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade." (PEREIRA, 2009, p. 2). Nesta lógica, cabe dizer que a emergência do EaD no Serviço Social se deu amparada pela flexibilização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que caracterizaram os impasses conjunturais que desvirtuaram o modelo proposto inicialmente pela categoria em 1996. Nessa direção, as novas diretrizes instituídas em 2001 pelo MEC contêm algumas propostas que conduzem a uma formação reducionista, teórica e metodologicamente, que acarreta desvios ético-políticos na formação profissional.

Frente as profundas mudanças nos moldes educacionais, a formação em graduação via EaD traz para o Serviço Social uma série de irregularidades, expondo-se as debilidades deste tipo de formação. Eis as irregularidades referentes aos campos de estágio constatadas no processo de visita de fiscalização da COFI/CRESS/SC, que é fundado nos marcos legais da profissão, Lei nº 8662/93 e Resolução CFESS nº 533/2008, e no posicionamento político do Conjunto CFESS/CRESS:

- número excessivo de estagiários por supervisor de campo e acadêmico;
- ausência do assistente social supervisor de campo no momento do estágio;
- campos de estágios de Serviço Social em instituições que não estão em consonância com a Lei de Regulamentação da Profissão;
- figuras dos supervisores de campo e acadêmico centradas em um mesmo profissional;
- assistente social acumulando funções de supervisão acadêmica e de campo e não participando do qua-

dro de funcionários da instituição campo de estágio, vinculando-se a esta mediante Termo de Adesão de Voluntariado;
- ausência de planejamento das atividades de estágio por parte do supervisor de campo, supervisor acadêmico e estagiário, não havendo um cronograma das atividades a serem desenvolvidas;
- campos de estágio sem as condições adequadas ao estagiário;
- surgimento de uma nova figura na relação de supervisão de estágio: o "colaborador externo", o que descaracteriza o disposto no marco legal do Serviço Social;
- documentos de algumas UFAs que possibilitavam que coordenadores e tutores dos cursos de Serviço Social fossem de outras áreas;
- não credenciamento de campos de estágio no CRESS;
- situações nas quais a relação de campos de estágio encaminhada pela UFA ao CRESS continha nome de assistente social supervisor de campo que não havia autorizado a abertura do campo de estágio;
- identificação de supervisor de campo, constante na listagem de estágio, não vinculado à instituição campo de estágio;
- responsabilização da abertura de campo de estágio submetida somente ao acadêmico, sem o intermédio das unidades de ensino;
- em alguns casos analisados pelo CRESS/SC, os estagiários não se encontravam sequer matriculados devidamente no semestre relativo ao estágio curricular;
- relação dos centros associados, encaminhada ao CRESS, sem as informações necessárias à identificação *in loco*.

Frente a desqualificação da formação profissional apresentada a partir das várias irregularidades constatadas no atual estágio do EaD, traz-se as implicações desta modalidade de ensino aos **princípios e valores ético-políticos**, à **matriz teórico-metodológica**, aos **princípios político-pedagógicos**, às **ações político-organizativas** e aos **marcos jurídico-políticos** do Serviço Social:
- em relação às implicações que a formação em graduação via EaD poderá trazer aos **princípios e valores ético-políticos** do Serviço Social, torna-se possível auferir que esta formação dificilmente permitirá a apreensão dos valores ético-políticos norteadores do exercício profissional, visto que o próprio estágio insere o futuro profissional dentro de uma prática atrelada meramente aos burocratismos institucionais, sem a apreensão de aspectos pertinentes à compreensão do significado socio-histórico da profissão. Dessa forma, a tendência a se ter um afastamento dos valores e princípios éticos será maior na modalidade de ensino a distância, pois a sua metodologia de ensino fragmenta a formação profissional em nível de graduação ao concentrar elementos constitutivos do currículo de Serviço Social em atividades de mera observação do fazer profissional;
- concernente às implicações **à matriz teórico-metodológica** do Serviço Social, o processo de apreensão da profissão, ancorado na tradição marxista de análise da reprodução social, pode ser esvaziado em sua historicidade, uma vez que a formação profissional via EaD – pautada na fragmentação curricular e na mercantilização do ensino – não estimula à reflexão sobre aspectos inerentes ao projeto profissional. Com isso, considera-se que a lógica perversa do EAD pressupõe uma formação pautada apenas na dimensão técnica da profissão, como se a prática pudesse resumir-se à objetivação dos instrumentos profissionais;
- no que se refere às implicações aos **princípios político-pedagógicos**, estas podem ser constatadas a partir do movimento das UFAs no sentido de flexibilizar o currículo dos cursos de Serviço Social. Tem-se a construção de um projeto que se contrapõe à busca por uma qualificação pautada na formação de profissionais atentos às novas dinâmicas societárias. As estratégias do EaD facilmente implementarão uma formação restrita à apreensão de instrumentos de trabalho em detrimento de uma pedagogia que possibilite a apreensão das dimensões teórico-metodológica e ético-política, dimensões estas que são básicas à dimensão técnico-operativa. Nesse sentido, entende-se que o EaD contribui de forma eficaz para lançar no mercado profissionais meramente técnicos: "profissionais colaboracionistas", conforme a definição de Pereira (2008);
- em relação às implicações às **ações político-organizativas**, quando se tem uma formação nos moldes

colocados pelo EaD, torna-se mais difícil manter a hegemonia do projeto ético-político- profissional, uma vez que este traz à formação uma perspectiva profissional que obscurece o caráter de classe norteador das relações socio-históricas, ou seja, o EaD poderá trazer um contingente profissional que fortalecerá o projeto hegemônico da sociedade burguesa e fragilizará a mobilização em prol da consolidação do projeto ético-político-profissional do Serviço Social;

- por último, e não separado dos aspectos até aqui elencados, tem-se as implicações que o EaD traz aos **marcos jurídico-políticos** da profissão. Conforme já mencionado, o EaD necessita, para ser implementado, da reconfiguração dos marcos jurídicos que norteiam aspectos do ensino formal. A exemplo, o EaD acarreta a modificação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Entende-se que a perspectiva defendida na implementação do EaD busca simplesmente driblar os marcos regulatórios do Serviço Social, objetivando implementar uma modalidade de ensino que sequer atende as exigências mínimas para oferta de cursos de graduação.

Por todo o exposto, cabe dizer que a formação no EaD traz questões ao Serviço Social as quais são parte de uma realidade dinâmica e contraditória que envolve a ação dos sujeitos sociais. A história é construída pelos homens em condições determinadas, o que não impede que se projetem ações para mudanças reais. Por mais que estas mudanças não atinjam as finalidades projetadas inicialmente, elas fazem parte da dinâmica da constante construção, em que as transformações se dão a cada ação consciente desenvolvida no terreno da luta de classes. São os sujeitos sociais que constroem sua história, e, embora em condições determinadas, cabe à profissão, no movimento geral da luta dos trabalhadores, contribuir para a construção de um projeto de educação que, conforme Mészáros (2007), não se resuma apenas ao espaço formal, mas faça parte da própria vida dos homens no campo socio-histórico. Assim, o movimento real aponta alternativas para que a categoria, vinculada ao processo mais geral das lutas sociais, desenvolva uma práxis política consciente de sua inserção na sociedade e das condições e possibilidades levantadas na realidade pelos sujeitos históricos.

**REFERÊNCIAS**

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007, p.195-223.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. [Tradução de Rubens Eduardo Frias]. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, Kátia. Reforma da Educação Superior e Educação a Distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital?In: **Cadernos Especiais.** Caderno Especial nº 33. Edição: 08 de maio a 05 e junho de 2006.

_____. **Contra-reforma da educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

**SITES CONSULTADOS**

www.mec.gov.br

www.cfess.org.br

---

Esta é uma publicação do CRESS 12ª Região - Gestão 2008-2011

Comissão de Comunicação Responsável: Miriam Martins Vieira da Rosa (CRESS nº 1312), Magali Regis Franz (CRESS nº 1168), Cristiane Selma Claudino (CRESS nº 1341), Juçara Rosa Silva (CRESS nº 3949) e Maria Sirene Cordioli (CRESS nº 0109).

Jornalista Responsável: Cassiano Ferraz - SC 3481JP