



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ANTONIO ISRAEL CARLOS DA SILVA

**OS IDEÁRIOS DOS EGRESSOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
SERVIÇO SOCIAL NO ENSINO A DISTÂNCIA**

Recife

2018

ANTONIO ISRAEL CARLOS DA SILVA

**OS IDEÁRIOS DOS EGRESSOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO
SOCIAL NO ENSINO A DISTÂNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Santana do Amaral.

Recife

2018

Catálogo na Fonte

Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S586i

Silva, Antonio Israel Carlos da

Os ideários dos egressos da formação profissional em Serviço Social no ensino a distância / Antonio Israel Carlos da Silva. - 2018.

191 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Angela Santana do Amaral.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2018.

Inclui referências e anexos.

1. Ideologia. 2. Serviço Social. 3. Ensino à distância. I. Amaral, Angela Santana do (Orientadora). II. Título

361 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2018 – 071)

ANTONIO ISRAEL CARLOS DA SILVA

**OS IDEÁRIOS DOS EGRESSOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO
SOCIAL NO ENSINO A DISTÂNCIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Aprovado em: 23/02/2018

Banca Examinadora

Profra. Dra. Angela Santana do Amaral (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profra. Dra. Juliane Feix Peruzzo (examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profra. Dra. Adilson Aquino da Silveira Junior (examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Às classes trabalhadoras, que tudo produzem e que são cerceadas da riqueza socialmente produzida. Aos que lutam para a existência de um projeto emancipatório de educação e de sociabilidade.

AGRADECIMENTOS

*Para quem quer se soltar invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor e sei a dor de me lançar
Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar
Cais – Milton Nascimento*

À cidade de Recife – o cais que escolhi para me soltar, viver descobertas acadêmicas, experimentar lutas, sonhos e redesenhar minhas afetividades.

À minha família, aos irmãos e sobrinhos, em especial, aos meus pais, Ivone e Antonio, pelo apoio afetivo para que a vida em Recife se tornasse mais leve. Especialmente, tenho imensa gratidão à confiança depositada pela minha mãe ao longo da minha formação. Foi ela, mulher sertaneja, que com seu olhar tenro e firme, ao mesmo tempo, sempre me dizia que “O sol há de brilhar mais uma vez!” (Nelson Cavaquinho!).

À minha orientadora, Angela Santana do Amaral, pela orientação, confiança e amizade construída. Suas críticas e recepção carinhosa foram fundamentais nesse processo.

Aos membros da banca, professora Juliane Feix Peruzzo, por ter aceitado o convite à participação na banca examinadora e pelas contribuições significativas ao longo do mestrado. Ademais, sou grato pelo seu compromisso, humildade e sabedoria no compartilhamento de sua experiência docente na atividade de estágio em docência, na disciplina Serviço Social IV. Ao professor Adilson Júnior, pelas críticas, afetividades, interlocuções pertinentes ao longo da minha formação e pela referência de uma nova geração de intelectual comprometida com o Serviço Social brasileiro.

À professora Ana Elizabete Mota, pelas provocações e estímulos no processo de qualificação do projeto de dissertação.

Aos professores que constroem o Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPE, em especial, Angela Amaral, Ana Elizabete Mota, Ana Vieira, Juliane Peruzzo e Marco Mondaini.

Aos membros da secretaria do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPE, Daniel, Humberto, Elyne e Douglas, pelo compromisso e ética no desenvolvimento de suas atividades.

À Clara Martins, pela amizade acolhedora, por ter me ensinado a navegar na vida cultural recifense e por termos construído interlocuções acadêmicas enriquecedoras para pensar a educação a partir da tradição marxista.

À turma de Recife, pelo acolhimento afetuoso. Foram muitos os eventos culturais compartilhados, os almoços regados à cerveja e os vinhos com canções que alimentavam a alma. As experiências coletivas de um novo “cidadão varzeano” foram frutíferas graças à Junior, Natália, Clara, Josevan, Maria, Simaia, Nestor, Soraya, Heloísa e à turma do “Nós 4 Comedoria”. Com elas/eles aprendi que “[...] se depende sempre/de tanta muita diferente gente/toda pessoa sempre é as marcas/das lições diárias de outras tantas pessoas [...]” (Gonzaguinha – Caminhos do coração).

Ao “pessoal do Ceará”, que compartilhou amizades e contribuiu com minha formação política: Thati, Nágila, Ingryd e Priscila. Também agradeço a outra leva de cearenses que me recebeu em Recife: Carol e Inaê.

À turma de mestrado 2016.1: Crismanda, Daniele, Lucas Bezerra, Lucas Pinheiro, Kim, Jones, Priscila, João e Alcides, pelos desafios e momentos construtivos compartilhados.

Aos bolsistas do GET – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Ariane e Wiliam, pelas vivências que demonstram que a universidade também é local de fortalecimento de laços. Em especial, sou grato à Fernando, pela contribuição na realização da pesquisa de campo.

Ao Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de Pernambuco, pela solicitude em colaborar com a pesquisa de campo, em especial, à presidenta da entidade Adiliana Batista e à conselheira Márcia Bezerra, pela mobilização de esforços para a realização das entrevistas coletivas. Também agradeço aos sujeitos entrevistados, interlocutores da pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa de mestrado, que garantiu as condições objetivas para a realização desta pesquisa.

Enfim, sou grato à todas e todos que contribuíram direta e indiretamente para que esse projeto de vida se concretizasse.

“Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializa-las’, por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.” (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

RESUMO

A ampliação de cursos de Serviço Social na modalidade ensino a distância (EAD) situa-se no cenário de reatualização de projetos educacionais hegemonicamente elaborados pelos intelectuais orgânicos da burguesia internacional. Tal processo apresenta tensionamentos e contradições ideológico-políticas que atingem a consciência social dos novos agentes profissionais do Serviço Social. Nesse sentido, esta dissertação teve como objetivo central apreender os ideários dos egressos de cursos de Serviço Social da modalidade ensino a distância. O conceito de ideário vincula-se à categoria de ideologia, a qual assume a condição de mediação da reprodução social das classes, dirigindo as vontades humanas, por meio da formação de determinadas concepções de mundo, ideários e práticas sociais dos sujeitos. Especificamente, nesta dissertação, a utilização de ideário corresponde à identificação das concepções de profissão, perspectivas profissionais e projetos de vida dos sujeitos pesquisados. Como recurso metodológico realizou-se revisão de literatura em livros, artigos científicos, teses e dissertações que subsidiaram os conceitos e as categorias analíticas acionadas no percurso investigativo; e pesquisa de campo, através da realização de grupos de discussão (entrevista coletiva) com assistentes sociais egressos de cursos de Serviço Social da modalidade EAD. Com a dissertação, identifica-se a tendência contraditória de três ideários que perpassam a dinâmica de formação profissional no EAD, marcados por unidades dialéticas: o ideário da “ajuda”, o ideário da “empregabilidade” e o ideário cultural da formação no EAD. O ideário da “ajuda” traduz uma reatualização do humanismo abstrato e a apologia a referenciais cristãos como mobilizadores das motivações pela escolha do curso e da concepção de profissão incorporada. Por sua vez, o ideário da “empregabilidade” produz a ideia de que a formação graduada em nível superior poderia promover mobilidade social, com vistas a mistificar a formação como mecanismo de acesso e permanência ao mercado de trabalho, negligenciando o crescente desemprego crônico na sociabilidade burguesa. Já o ideário cultural da formação no EAD superdimensiona o papel das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na vida social e, especialmente, nos processos educativos, articulando as tecnologias educacionais às pedagogias contemporâneas, como: a formação para a empregabilidade, o “aprender a aprender” e a subjetivação pedagógica dos processos formativos. Por fim, considera-se que os depoimentos apresentados pelos sujeitos pesquisados revelam tendências de regressividade político-ideológica e intelectual no interior do Serviço Social brasileiro.

Palavras-chave: Ideologia. Formação profissional. Serviço Social. Ensino a distância.

ABSTRACT

The enlargement of Social Work courses in the modality of distance-learning (EAD) locates in the scenery of the update of education projects hegemonically elaborated by the organic intellectuals of the international bourgeoisie. Such a process presents afflictions and ideological-politics contradictions that reach the social conscience of the new professional agents' of the Social Work. In that sense, this dissertation had as central objective to apprehend the ideal of the graduated people from Social Work courses of the modality distance-learning. The ideal concept is linked to the ideology category, which assumes the condition of mediation of the social reproduction of the social classes, driving the human wills, through the formation certain people's world conceptions, ideal and social practices of the subjects. Specifically, in this dissertation, the ideal use corresponds to the identification of the profession conceptions, professional perspectives and projects of life of the researched subjects. As methodological resource were made literature revision in books, scientific articles, theories and dissertations that subsidized the concepts and the analytical categories worked in the searching process; and field research, through the accomplishment of discussion (face-to-face interview) groups with social workers exits of courses of Social Work of the modality distance-learning. With the dissertation, he/she identifies the contradictory existence of three ideals that go beyond the dynamics of professional formation in EAD, marked by units dialectics: the "philanthropic ideal", the ideal of the "employability" and the cultural ideal of the formation in EAD. The ideal of the "philanthropic ideal" translates a rework of the abstract humanism and the apology the Christian referenciais as mobilizers of the motivations for the choice of the course and the conception of incorporate profession. Therefore, the ideal of the "employability" produces the idea that the graduate formation in superior level could promote social mobility, with views to mystify the formation as access mechanism and permanence to the job market, neglecting the crescent chronic unemployment in the bourgeois sociability. Already the cultural ideal of the formation in the distance-learning oversizes the paper of the technologies of the information and communication (TICs) in the social life and, especially, in the educational processes, articulating the education technologies to the contemporary pedagogies, as: the formation for the "employability", "learning to learn" and the pedagogic subjectivation of the formative processes. Finally, is considered that the depositions presented by the researched subjects reveal tendencies of political-ideological and intellectual regress inside the Brazilian Social Work.

Word-key: Ideology. Professional formation. Social Work. Distance-learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação à distância e presencial – 58
Brasil (2015).

Gráfico 2 – Quantitativo de IES públicas e privadas no Brasil (2015) 95

Gráfico 3 – Número de alunos por cursos de graduação, de acordo com 97
modalidade de ensino – 2015

Gráfico 4 – Ingresso de alunos em cursos de graduação, por natureza jurídica 98
em 2015

Gráfico 5 – Renda familiar mensal dos egressos de cursos de Serviço Social 129
do EAD

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – O apelo publicitário sobre o EAD	141
Imagem 2 – O custo das mensalidades como atrativo ao EAD	141
Imagem 3 – Flexibilidade como atração ao EAD	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Princípios do Código de Ética dos assistentes sociais	79
Tabela 2 – Número de IES e matrículas em graduação por organização acadêmica – 2015 organização acadêmica, instituições e matrículas de graduação	96
Tabela 3 – Lista de grupos educacionais, volume de alunos e tipo de investimento no mercado educacional	103
Tabela 4 – Matrículas em curso de graduação de Serviço Social por modalidade e por natureza das instituições no Brasil (2010 – 2016)	116
Tabela 5 – Número de concluintes de cursos de Serviço Social presencial e a distância no Brasil (2016)	117
Tabela 6 – Cursos de Serviço Social EAD no Brasil, por IES, natureza jurídica, vagas totais e ano de início da oferta do curso	119
Tabela 7 – Características dos entrevistados do grupo de discussão 1	128
Tabela 8 – Características dos entrevistados do grupo de discussão 2	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	CRESS Conselho Regional de Serviço Social
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FAESF	Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana –
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMN	Faculdade Maurício de Nassau
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
INTA	Instituto de Teologia Aplicada
LAPESS	Laboratório de Pesquisas e Estudos em Serviço Social

M.E	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação
MESS	Movimento Estudantil de Serviço Social
OMC	Mercado Comum do Sul
PNAS	Organização Mundial do Comércio
PNES	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Política Nacional de Estágio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SUAS	Sistema Único de Assistências Social
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional da Educação Superior
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFA	Unidade de Formação Acadêmica
UNE	União Nacional dos Estudantes
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIALSSEVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIP	Universidade Paulista
UNISA	Universidade do Santo Amaro
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNITINS	Universidade do Tocantins
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

URSS	União das Republicas Socialistas Soviéticas
USAID	Unites States Agency for Internacional Development
UNIT	Universidade Tiradentes
UNINOVE	Universidade Nove de Julho –
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UNISA	Universidade Santo Amaro
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
CEUCLAR	Centro Universitário Claretino
UNESA	Universitário Estácio de Sá
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UBC	Universidade Bráz Cubas
UNP	Universidade Potiguar
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNINORTE	Centro Universitário do Norte – UNINORTE
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNSUL	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
UNIPLARN	Centro Universitário Planalto do Distrito Federal
UNIFIEL	Centro Universitário Filadélfia
UCBF	Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	BASES IDEOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ENSINO A DISTÂNCIA	29
2.1	Notas sobre a relação entre as ideologias e a formação escolarizada	29
2.2	A concepção de “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”, em Adam Schaff, como base ideológica do EAD	41
2.2.1	<i>A crise contemporânea do capitalismo</i>	41
2.2.2	<i>“Sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”: construções teóricas e ideológicas que subsidiam o EAD</i>	47
2.3	Particularidades e legalidades pedagógicas do EAD	56
3	DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	69
3.1	Valores sociais e concepções ideológicas da formação profissional do Serviço Social brasileiro	69
3.2	Novos mecanismos de subordinação da educação superior aos imperativos do capital: a formação no circuito da supercapitalização	83
3.3	Um balanço teórico-político sobre o debate da formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade	107
3.3.1	<i>A questão do EAD na formação profissional em Serviço Social</i>	115
4.	REFLEXÕES SOBRE OS IDEÁRIOS DOS EGRESSOS DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE ENSINO A DISTÂNCIA	127
4.1	Aproximações ao perfil dos sujeitos pesquisados	127
4.2	Concepção de profissão: tendência ao ideário da “ajuda”	131
4.3	Perspectivas profissionais e projetos de vida: tendência ao ideário da “empregabilidade”	141
4.4	Desafios político-pedagógicos: tendência ao ideário cultural da formação à distância ou “não tive outra opção”!	153

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	175
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GRUPO DE DISCUSSÃO	189
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	190
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	191

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação e a cultura profissional do Serviço Social brasileiro faz-se necessário, no sentido de mobilizarmos esforços crítico-analíticos para apreensão, no movimento do real, dos dilemas e das respostas ético-políticas que atravessam a profissão. O contexto histórico-social marcado pela ofensiva das crises do capital, com amplas manifestações na vida social, tem solapado o espaço da formação dos novos agentes profissionais, sobretudo, se levarmos em consideração o desmedido movimento de “certificação em larga escala” (LIMA, 2011, 2007) promovido pela articulação entre Estado, organismos internacionais e empresariado da educação, tendo o ensino a distância (EAD) como novo mecanismo pedagógico do processo de massificação da educação superior brasileira.

Nesse aspecto, urge aprofundarmos discussões que visem contribuir com o debate histórico-crítico na profissão, com base no reconhecimento de que a produção de conhecimento do Serviço Social tem atravessado problemáticas de fundo. Trata-se de dois movimentos distintos e assimétricos identificados por Netto (2016), os quais dizem respeito ao crescimento de estudos cada vez mais localizados e particulares acerca da fundação de escolas e cursos, de áreas de intervenção profissional, de instituições/organizações demandantes de assistentes sociais; ao passo que diminuem os empreendimentos investigativos que “[...] visam à elaboração de abordagens abrangentes, inclusivas, do Serviço Social no Brasil como um todo.” (NETTO, 2016, p. 54).

Dito isso, o autor sinaliza que na agenda profissional do Serviço Social a história contemporânea desfruta de parca atenção, “aparecendo dissolvida no tratamento oferecido a temáticas específicas, frequentemente autonomizadas, carentes de referências econômico-políticas.” (p. 64). Os insumos e a natureza histórica da profissão, sob a ótica do autor, parecem receber pouco destaque na atualidade, problemática que tende a atingir, inclusive, a organização curricular de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil.

Por outro lado, é preciso registrar que mesmo que a produção do conhecimento esteja permeada por problemáticas em relação ao necessário tratamento acerca da história da profissão, concordamos com a tese defendida

por Mota (2016), ao considerar que o Serviço Social brasileiro tem se destacado como profissão e como área de produção do conhecimento, através do robustecimento de seu protagonismo intelectual e político na formação e de uma cultura profissional com substratos teórico-metodológicos, ideológicos e ético-políticos contrapostos à hegemonia dominante, em articulação às matizes do pensamento da esquerda brasileira. Contudo, o fato de ter conquistado legitimidade e destaque no campo profissional e na pesquisa acadêmica, não descortina os tensionamentos ético-políticos e teórico-metodológicos que recaem sobre a profissão.

Na tentativa de buscar contribuir, através de aproximações sucessivas, com o debate sobre a profissão na contemporaneidade, nossa dissertação tem como objetivo central apreender os ideários dos egressos de cursos de Serviço Social da modalidade ensino a distância. Nossa aproximação à temática em questão vincula-se à inserção, como bolsista de iniciação científica, na pesquisa intitulada “História dos 60 anos do curso de Serviço Social no Ceará: particularidades da formação profissional na UECE”, desenvolvida no Laboratório de estudos e pesquisas em Serviço Social (LAPESS)¹.

A pesquisa sobre a história da formação profissional no Ceará nos abriu um campo de análise para o estudo de tendências da formação e cultura profissional do Serviço Social brasileiro, desdobrando-se na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Ensino Superior Brasileiro e Crítica à Formação Profissional em Serviço Social no EAD”. O escopo dessa síntese acadêmica foi analisar as determinações socioeconômicas e políticas da ampliação dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil e, particularmente, como esse processo foi engendrado no Ceará.

Ao longo da sistematização da monografia, com evidentes limitações caucionadas ao nível de graduação, problematizamos a relação entre as contradições do projeto de “novo desenvolvimentismo” operado no Brasil, quando das eleições dos governos petistas, e como este contexto implicou na

¹ A referida pesquisa foi coordenada pela professora Aurineida Maria Cunha. Na ocasião da investigação, catalogamos documentos sobre a trajetória histórica da formação profissional no Ceará: ementas e planos de aula de disciplinas, atas de reuniões e projetos político-pedagógicos, no sentido de identificar as particularidades da formação no Ceará.

massificação do processo formativo, sobrelevado pela mediação político-pedagógica da modalidade ensino a distância.

Analizamos dados estatísticos que evidenciavam a dinâmica do processo expansionista e nos aproximamos ao estudo do projeto político-pedagógico da instituição de ensino com maior potencial de oferta de vagas para o curso de Serviço Social em plataformas virtuais no Brasil, até o ano de 2015, a Universidade do Norte do Paraná (Unopar). Do projeto político-pedagógico identificamos como opera a relação ensino/aprendizagem na modalidade EAD e refletimos sobre o conjunto de denúncias acerca das irregularidades do EAD apresentadas pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) em pareceria com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS).

Vejamos que em 2016 41,72% (68.636) das matrículas de cursos de Serviço Social foram realizadas no ensino presencial, enquanto no EAD o número representa 58,28% (96.055) do total de matriculados. Os dados evidenciam que na última década ocorreu um amplo avanço de cursos de Serviço Social ofertados tanto pela via do ensino privado presencial, quanto pelo ensino a distância, tornando-se tendência da dinâmica de formação profissional em tempos de ampliação dos espaços sócio-ocupacionais, sobretudo, ao levarmos em consideração o processo de interiorização do mercado de trabalho para os assistentes sociais.

Passada mais de uma década de EAD na profissão acreditamos que trata-se de um tema que deve estar em pauta, sendo atualizado, avaliado e discutido. Consideramos que, do ponto de vista metodológico, as pesquisas anteriores tiveram dificuldade de acesso às informações sobre a formação profissional, ocultadas pelo empresariado do ensino; além da difícil tarefa de encontrar os sujeitos em formação, e mesmo os egressos do EAD, motivada pela própria dinâmica virtual do processo de ensino/aprendizagem. Esses elementos foram, em certa medida, obstáculos ao aprofundamento e amadurecimento de estudos sobre a formação de assistentes sociais no EAD.

Do ponto de vista teórico, percebemos que a profissão pouco se aproximou das contribuições dos clássicos das teorias pedagógicas e do debate sobre as particularidades da educação e da tecnologia no capitalismo

dependente e periférico², haja vista que algumas problemáticas de fundo decorrem da natureza e dos fundamentos sócio-filosóficos da educação, reverberando no processo formativo dos assistentes sociais. Por isso, identificamos que os estudos sobre a temática carecem de evidenciar alguns desdobramentos ideológicos socializados nas plataformas virtuais e nos conteúdos culturais dos materiais didáticos.

É fundamental investir em pesquisas e elaborações histórico-críticas que evidenciem os problemas de fundo que atravessam o Serviço Social atualmente. Novas questões que aparecem vinculadas a velhos problemas, às perspectivas de restauração da ordem burguesa. É preciso aprofundar estudos sobre as reverberações das mudanças econômicas, sociais e ideopolíticas no Serviço Social, assim como é necessário estudar como a dinâmica interna da profissão processou tais reverberações.

É no âmbito dessa trajetória acadêmica que se inscreve nossa dissertação de mestrado, cuja proposta inicial almejava analisar as tendências dos vetores analíticos expressos no material didático sobre os fundamentos teórico-práticos na formação profissional em Serviço Social no ensino a distância. No entanto, tendo em vista as limitações reais de tempo para o desenvolvimento de um empreendimento de pesquisa de maior envergadura, e em meio às interlocuções do processo de orientação e da banca de qualificação decidimos reorientar nossa proposta investigativa.

As perguntas norteadoras da dissertação foram as seguintes: quais os ideários incorporados pelos egressos de cursos de Serviço Social da modalidade EAD? Quais concepções de profissão foram concebidas na formação profissional em Serviço Social à distância? Quais tendências eram apresentadas ao processo de formação profissional pela via do EAD? Que tensionamentos e contradições atravessam a dinâmica de formação profissional no EAD na perspectiva dos egressos? Que perspectivas profissionais e projetos de vida no Serviço Social são expressos pelos egressos da formação profissional no EAD?

² No Serviço Social brasileiro, deve-se à Kátia Lima as primeiras incursões no debate sobre educação no capitalismo brasileiro, com o aporte das obras de Florestan Fernandes. Porém, tais contribuições foram absorvidas para o debate mais amplo da educação, e pouco foram mediatizadas nos estudos sobre a formação profissional dos assistentes sociais.

Temos como objetivo geral apreender os ideários dos egressos de cursos de Serviço Social da modalidade ensino a distância. Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) identificar a relação entre as motivações pela escolha do curso de Serviço Social e as concepções de profissão incorporadas pelos egressos da modalidade ensino a distância; 2) discutir a relação entre perspectivas profissionais e projetos de vida dos egressos de cursos de Serviço Social pela via do ensino a distância; 3) evidenciar as dificuldades pedagógicas e teóricas que acompanharam a formação profissional dos egressos de cursos de Serviço Social na modalidade ensino a distância.

A utilização do conceito de ideário, nesta dissertação, corresponde ao entendimento das concepções de mundo, perspectivas profissionais e projetos de vida dos egressos pesquisados. Entendemos ainda que o conceito de ideário vincula-se à categoria de ideologia, sendo esta apreendida com base nas contribuições de Antonio Gramsci. Para este filósofo, as ideologias assumem a condição de mediação da reprodução social, dirigindo as vontades humanas, por meio da formação de determinada consciência social, para resultar em efeitos práticos específicos na sociedade, correspondente a problemas e interesses socioeconômicos concretos. Sua expressão se apresenta nas concepções de mundo, ideários e práticas sociais dos sujeitos sociais.

A relação entre as ideologias e o processo de formação escolarizada fez parte das reflexões conceituais desta dissertação. A orgânica relação entre ideologia e educação nos permitiu apreender que a formação escolarizada assume capacidade de difusão e incorporação de projetos societários alinhados às relações de hegemonia burguesa³, de modo a apresentar-se ainda como um campo de disputa hegemônica entre distintos projetos de educação e de sociabilidade.

A formação dos trabalhadores na contemporaneidade vem sendo permeada pela perspectiva de disseminação de práticas sociais que inibem o

³ Conforme Simionatto (1993), a concepção de hegemonia discutida por Gramsci corresponde ao esclarecimento das relações entre infraestrutura e superestrutura, à forma como as classes sociais se relacionam e exercem as suas funções no bloco histórico. No interior do bloco histórico as forças dominantes sofrem a oposição das forças emergentes, dominadas, num movimento de luta pela construção de uma nova ordem social. Ademais, falar de hegemonia implica discutir também a crise de hegemonia, que diz respeito ao enfraquecimento da direção política da classe no poder, ou ao enfraquecimento da direção política e perda de consenso.

confronto de projetos antagônicos de sociedade e estimulem a conciliação de interesses de classe, fomentando um associativismo desmedido, despolitizando a organização social e os potenciais de disputas de hegemonia. No caso do ensino a distância, suas particularidades e legalidades pedagógicas alinham-se à formação de intelectuais urbanos de novo tipo.

O EAD é um mecanismo pedagógico inserido nas supostas medidas de democratização do acesso, vistas como compensatórias aos níveis de desigualdade social⁴, nas formações sociais concretas, de modo a assumir funcionalidade político-ideológica fundamental na conformação de projetos classistas (NEVES, 2006), ao conseguirem dos segmentos subalternos o consentimento ativo ao novo modelo de educação escolar.

No bojo das mudanças em curso nos projetos educacionais e diante do cenário de descentralização administrativa e interiorização das políticas sociais, a racionalidade do empresariado da educação apostou no curso de Serviço Social como novo e estratégico “nicho de mercado”, tensionando a formação profissional ao movimento de supercapitalização e industrialização do setor de serviços (MANDEL, 1982).

O aperfeiçoamento da racionalidade empresarial desenvolveu novos arranjos financeiros e institucionais. Surgiram novos investimentos vinculados à financeirização da educação, promovendo um deslocamento do perfil do empresariado da educação, em meio ao processo de centralização e concentração de capitais formadores da “burguesia de serviços educacionais” (LIMA, 2011).

Outrossim, cabe pensar que a subordinação da educação aos imperativos do capital insere-se em um movimento contraditório, na medida em que atende às demandas reais da valorização do capital, da formação de “capital humano” para as exigências do processo de produção e reprodução social, também cumpre a função de atendimento às necessidades de acesso aos bens civilizatórios da humanidade, como é o caso da educação. Nesse sentido, pode

⁴ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) divulgada pelo IBGE mostra que o Brasil ainda tem uma população de 12,5 milhões de analfabetos, até o ano de 2016. A região com o maior índice de analfabetismo tem sido a região nordeste, com 16,2% de analfabetismo. Os dados revelam ainda que 13,5% da população brasileira havia concluído o ensino superior. (VALOR ECONÔMICO, 2016).

tornar o espaço educativo um local de formação política e de disputa de projetos societários. No entanto, as ideologias do modelo societário neoliberal vem desenvolvendo arranjos ideoteóricos que atingem profundamente as concepções de mundo, os ideários e as práticas sociais dos sujeitos.

Na literatura recente da profissão (MOTA; AMARAL, 2016; IAMAMOTO, 2014; SILVEIRA JR., 2016; RAMOS; SANTOS, 2016; VASCONCELOS, 2015, NETTO, 2015, 2016), o debate sobre a massificação da formação, via ensino privado e à distância, tem sido analisado sob a lógica de contraposição à cultura profissional, legatária do amadurecimento intelectual e político vivenciado por parte significativa da categoria. Esse processo tem criado tensões do ponto de vista teórico-metodológico e ético-político, já que todo processo formativo assume uma determinada postura ético-política, ou seja, não há neutralidade científica que atravesse um projeto educacional e profissional.

É significativo retomar as considerações de Netto (1996), sobre os desenhos e conflitos de projetos no interior da profissão. Para o autor, a dimensão ideológico-política do Serviço Social reside na articulação de seu significado social objetivo com os projetos classistas que nela incidem. Nesse aspecto, a cultura profissional (princípios, valores, objetivos, concepções teóricas, instrumentos normativos e operativos) assume importância na delimitação entre a dinâmica da formação/exercício profissional e uma determinada hegemonia política. Contudo, consolidar uma determinada direção estratégica não equivale à supressão das diferenças no conjunto da categoria, ou à equalização dos vetores que compõem a cultura profissional.

Se uma categoria profissional jamais será um bloco homogêneo, sendo sob vários prismas um conjunto diferenciado em movimento, preocupa-nos o potencial ideológico-político do ensino a distância na afirmação de projetos classistas contrapostos ao horizonte estratégico do Serviço Social brasileiro. Ademais, entendemos que a cultura de formação do EAD poderá implicar em um reposicionamento dos vetores analíticos na formação profissional, na medida em que, sob o julgo da pedagogia das competências/“aprender a aprender”, ancorada numa individualização, mecanização e “virtualização” de práticas educativas, tende a negligenciar as grandes sínteses teóricas sobre a história da

sociedade e implicar em um reducionismo no estudo de categorias analíticas centrais que subsidiam a formação profissional.

A formação profissional em Serviço Social pela via do EAD amplia-se diante das direções ideológicas das políticas educacionais contemporâneas, alinhadas que são à teoria do capital humano, à responsabilização dos indivíduos por sua formação, e ao ideário da empregabilidade, tônica fundamental das mudanças operadas.

Diante dos problemas levantados assumimos como hipótese-diretriz de trabalho que as tendências ideológico-políticas potencialmente difundidas na formação pela via do EAD e as particularidades pedagógicas do ensino a distância (formação para a empregabilidade, pedagogia do “aprender a aprender”, subjetivação dos processos educativos) tendem a maturar um quadro de regressividade ideológico-política e intelectual de um amplo segmento dos novos agentes profissionais, cujas expressões atingem os ideários incorporados pelos egressos de cursos de Serviço Social na modalidade EAD.

Contudo, também levamos em consideração que esse processo não ocorre de forma mecânica ou arbitrária, sendo, portanto, permeado pela ação de sujeitos políticos, seja para a afirmação do projeto societário burguês, seja para o confronto direto e indireto diante desse quadro. Dessa forma, a categoria de contradição é componente fundamental para pensarmos o processo de formação profissional.

Do ponto de vista metodológico, sinalizamos o percurso desenhado no processo investigativo e na análise do objeto. Pressupomos que a pesquisa social não é nutrida de neutralidade ou assepsia axiológica, como querem os que comungam do pensamento positivista ou empiricista. Demarcamos a posição de que o processo de pesquisa desenvolvido está determinado por dimensões teóricas, políticas e ideológicas que rejeitam a mera descrição do real e buscam analisar o movimento dinâmico operado pela realidade, como ponta de lança para que, através de aproximações sucessivas, possa descortinar o invólucro que reside sobre o fenômeno, em busca de aproximarmo-nos da essência do objeto.

Esta pesquisa teve base eminentemente qualitativa, realizando a coleta de dados e informações dos processos pesquisados com vistas a viabilizar a apreensão da realidade enquanto totalidade concreta, através da articulação dos fundamentos teórico-metodológicos e históricos apresentados. As técnicas de pesquisa que consideramos mais pertinentes para a construção e desenvolvimento do nosso percurso passaram pelo crivo do discernimento quanto à articulação intrínseca para a reprodução do objeto, foram elas: revisão de literatura e pesquisa de campo, através de grupos de discussão – entrevistas coletivas.

Realizamos, em dois momentos⁵, o que denominamos aqui de grupos de discussão⁶, estratégia metodológica fulcral para aplicação de entrevista coletiva⁷ com assistentes sociais egressos de cursos da modalidade ensino a distância. Contactamos membros do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/PE) com a finalidade de mapear a possibilidade de firmar parceria com a referida entidade. Fomos recepcionados e acordamos a realização de grupos de

⁵ A técnica que denominamos grupo de discussão foi realizada nos dias 16 e 29 de novembro de 2017, nas instalações do CRESS/PE, sob a presença do autor da dissertação, junto com um colaborador da pesquisa, o estudante de graduação em Serviço Social da UFPE Fernando Andrade, a quem somos gratos pela disponibilidade de interlocução. Os grupos de discussão foram gravados com a prévia autorização dos presentes, assim como aplicamos questionários e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos egressos. Na dissertação, os sujeitos foram identificados com letras, tendo em vista preservar o sigilo e a ética necessária ao processo de pesquisa. Sinalizamos que o quantitativo de sujeitos entrevistados não apresenta um grau significativo frente ao grande número de assistentes sociais formados no EAD, ou seja, nosso universo de pesquisa é apenas representativo, do ponto de vista qualitativo, apresentando limites em relação a saturação dos dados.

⁶ Evitando cair no formalismo de determinadas técnicas de pesquisa assumimos o compromisso de desenvolver uma estratégia metodológica que contemplasse os interesses teórico-metodológicos dessa dissertação. Desenvolvemos um questionário com 9 perguntas que foram direcionadas aos participantes, estes iam emitindo suas considerações a respeito das questões, formulando sínteses homogêneas ou contrapostas entre si, forjando discussões cerceadas pelo tempo máximo de 60 minutos, devido à necessidade dos participantes retornarem ao endereços de origem, muitos dos quais oriundos do interior de Pernambuco. Avaliamos que essa técnica nos permitiu apreender sínteses importantes sobre a concepção de profissão, as perspectivas profissionais e os projetos de vida dos participantes, ainda que não tenha permitido o aprofundamento das principais questões tratadas.

⁷ A tentativa de identificar alguns contatos pela via de informações de egressos resultou na pouca aderência de um número substantivamente suficiente para a realização da pesquisa de campo. Além de serem moradores dos recantos de vários interiores brasileiros, uma parcela significativa dos sujeitos inicialmente contactados negou-se a dialogar conosco, mesmo que pela via das redes sociais, e-mail ou WhatsApp, logo que souberam do objetivo da pesquisa. Os questionamentos sobre a proposta de pesquisa vinham acompanhados de alguns discursos de defesa institucional e legal da modalidade EAD, explicitando um arsenal de argumentos que almejavam, em certa medida, disputar o sentido da crítica que a categoria profissional tem amadurecimento ético-politicamente ao longo dessa primeira década de ensino a distância na profissão.

discussão juntos aos egressos do EAD. Oportunamente, abordamos os assistentes sociais que estavam participando da reunião de entrega da Carteira de Registro Profissional (CRP).

Na primeira ocasião, tínhamos quatro assistentes sociais presentes e na segunda tínhamos seis, totalizando dez sujeitos pesquisados. Almejamos apreender os ideários incorporados pelos sujeitos egressos com base em três elementos, organicamente situados, mobilizadores da discussão: 1) debate sobre a concepção de profissão; 2) perspectiva profissional e projetos de vida após a formação em Serviço Social; 3) desafios pedagógicos e teóricos da formação em Serviço Social no EAD. O que nos permitiu identificar os ideários que perpassam as perspectivas e os projetos individuais e coletivos dos novos agentes profissionais.

No que concerne a lógica expositiva de nossa dissertação, situamos que a mesma segue os caminhos para a reprodução ideal do movimento real do objeto, enquanto totalidade concreta e síntese de múltiplas determinações. Além da introdução e das considerações finais, estruturamos três capítulos de discussões teórico-políticas. No capítulo intitulado *Bases ideológicas da formação dos trabalhadores no ensino a distância*, buscamos discutir os pressupostos ideológico-políticos que incidem sobre a formação escolarizada no cenário de crise do capitalismo contemporâneo. Recorremos à apreensão da categoria ideologia nos Cadernos de Cárcere de Antonio Gramsci e nos textos de István Mészáros, associando a relação entre ideologias e avanço do uso das TICs na educação, pela via do processo de formação na modalidade ensino a distância.

No capítulo sob o título *Desafios contemporâneos da formação profissional em Serviço Social no Brasil*, almejamos problematizar os dilemas e as respostas ético-políticas que permeiam a formação e a cultura profissional do Serviço Social, diante das duras ofensivas do capital na reprodução social das classes. Sinalizamos os valores sociais e as concepções ideológicas que matizam a formação profissional; discutimos o estágio atual da política educacional brasileira, em tempos de avanço da mercantilização, e por fim, situamos o estado do debate teórico-político sobre a formação diante da ampliação desmedida do EAD no Serviço Social.

Por fim, no capítulo intitulado *Reflexões sobre os ideários dos sujeitos egressos da formação profissional em Serviço Social no EAD*, realizamos as sínteses analíticas centrais do processo investigativo, a partir da discussão sobre os ideários incorporados no processo de formação profissional de egressos de cursos de Serviço Social na modalidade ensino a distância, com base na articulação orgânica de três elementos mobilizadores para a análise: 1) concepção de profissão; 2) perspectiva profissional e projeto de vida; 3) desafios pedagógicos e teóricos da formação profissional pela via do ensino a distância.

2 BASES IDEOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO ENSINO A DISTÂNCIA

*“O cérebro eletrônico faz tudo
Faz quase tudo
Faz quase tudo
Mas ele é mudo”
Gilberto Gil – Cérebro Eletrônico*

2.1 Notas sobre a relação entre ideologias e a formação escolarizada

A análise dos ideários incorporados na formação profissional em Serviço Social na modalidade EAD requer que entendamos os nexos existentes entre o complexo da ideologia e o processo de formação escolarizada, como exigência imperativa à apreensão do objeto enquanto totalidade histórica em movimento. Nesse sentido, cabe sinalizar que os processos de formação escolarizada são determinados por concepções ideológicas difundidas pelos aparelhos escolares, em busca de recomposição de projetos de hegemonia burguesa.

Inicialmente, importa destacar que o debate marxista sobre a questão da ideologia não é marcado por consensos⁸. Há, portanto, concepções divergentes em torno da definição e dos rumos teórico-metodológicos que subsidiam a abordagem sobre o complexo da ideologia. Contudo, longe de tecermos longas considerações sobre essa problemática, delimitaremos este item de nossa dissertação à discussão sobre a relação entre ideologias e formação escolarizada, pautando-nos, sobretudo, nas concepções de Gramsci e Mészáros.

Antes de adentrarmos nos autores sinalizados, cabe situar que em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2008) explicitam que a produção das ideias, das representações, da consciência, mantém relação direta com a atividade material dos homens, ou seja, o pensar e o intercâmbio espiritual entre os

⁸ Para Eagleton (1997), as ideologias não podem ser entendidas apenas como ilusões impostas ou como uma versão de interesses estritamente dominantes que são disseminados na vida social, portanto, não representariam apenas a falsa consciência dos homens. Como o autor explicita uma concepção que fuja do estrito e da demasiada ampliação da ideologia? Eagleton (1997) esboça uma síntese para tentar equacionar a problemática: formações diferenciadas, que se chama ideologia dominante corresponde às formulações ideológicas nutridas por um bloco social dominante de classes e frações de classe, cujos interesses nem sempre são homogêneos. Na contribuição de Lukács (2010) o debate sobre a ideologia situa-se no plano ontológico. Segundo o autor, a função da ideologia na reprodução social parte dos costumes, das tradições, até apresentar-se de modo mais aperfeiçoado no Estado, no direito e na vida social de forma mais ampla, conformando visões de mundo que afetam a generalidade humana.

homens aparece como forma de expressão das condições materiais de existência. Desse modo, “a consciência, nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real da vida.” (2008, p.31). Portanto, a ideologia dos homens advém do processo histórico da vida real. Consideram que:

[...] não explica a práxis a partir da ideia, explica-se a formação das ideias [Ideenformationen] a partir da práxis material, e chega-se, em consequência disso, ao resultado de que todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos, não pela crítica espiritual, [...] mas pela [...] prática das relações sociais reais [...] (MARX; ENGELS, 2008, p. 58).

As ideologias assumem a condição de mediação da reprodução social, dirigindo as vontades humanas, por meio da formação de determinada consciência social, para resultar em efeitos práticos específicos na sociedade, correspondente a problemas e interesses socioeconômicos concretos. Como destaca Silveira Júnior (2014a, 2014b), a contribuição de Gramsci sobre a questão das ideologias enfatiza a vinculação orgânica entre determinadas ideologias, enquanto superestrutura necessária e a estrutura social existente, havendo, portanto, uma relação de unidade entre ambas.

Nesse sentido, as ideologias e a estrutura social expressam duas dimensões concretas, eivadas de particularidades e legalidades específicas na constituição do devir histórico. Destarte, não há uma cisão entre ideologias e estrutura social. Por sua vez, com as palavras do filósofo sardo, é possível identificar a concepção de ideologias orgânicas:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre as ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas etc. (GRAMSCI, 1999a, p. 238).

As ideologias expressam formas de consciência inerentes às atividades dos indivíduos sociais, destinadas a responder às necessidades e problemas colocados na dinâmica da produção social, especificamente, “As ideologias são expressões da estrutura e se modificam com a modificação desta” (GRAMSCI,

1999a, p. 131). De tal modo, para Silveira Júnior (2014a, 2014b), os escritos de Gramsci explicitam a posição de recusa a abordagens que des-historicizam as ideologias, ou que as relegam a função estrita de “falsa consciência”. Tal problemática está relacionada à função prático-social de determinadas formas de consciência, não obstante caracterizem falsas ou verdadeiras elaborações, do ponto de vista histórico-concreto.

Na concepção de Mészáros (2014), as ideologias são expressões específicas da consciência social, materialmente ancorada e sustentada na dinâmica de reprodução social das classes. A pertinência das formas ideológicas deve-se ao fato de que elas constituem-se objetivamente como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada à articulação de um conjunto de valores e estratégias de disputa que buscam controlar o metabolismo social em seus principais aspectos.

As diferentes formas ideológicas de consciência social têm implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, manifestando-se na arte, na literatura, na filosofia e na teoria social, assumindo posições progressistas ou conservadoras (MÉSZÁROS, 2014).

Dois aspectos fundamentais são definidores para a racionalidade prática das ideologias: 1) a concepção de mundo incorporada, em sua afirmação/negação ou de crítica/negação da rede instrumental/institucional de controle social; 2) a eficácia e a legitimidade dos próprios instrumentos legitimadores/negadores disponíveis. Como resultado dessas determinações, que podem ser identificadas em uma escala temporal e social abrangente, tem-se que as principais ideologias carregam consigo a marca importante do processo de formação social, cujas práticas produtivas dominantes adotam como quadros de referências e valores (MÉSZÁROS, 2014).

Por sua vez, é essa orientação prática que define o tipo de racionalidade apropriada ao discurso ideológico. Os interesses que subjazem esses discursos não devem ser apreendidos como proposições teóricas abstratas, e sim, como indicadores práticos fundamentados e mobilizadores, que se direcionam às práticas sociais dos sujeitos coletivos reais.

Ante ao imperativo de assegurar e compatibilizar os interesses dominantes e as tendências intelectuais incorporadas, o quadro categorial das estratégias ideológicas dominantes precisa apresentar consistência em seu processo constitutivo. Nesse aspecto, para Mészáros (2014, p.69), “[...] o que se espera das auto-imagens da ideologia dominante não é o verdadeiro reflexo social, com representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos.”

Por isso, as ideologias dominantes tendem a engendrar um quadro categorial que almeja atenuar os conflitos existentes e eternizar os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido. Tal característica pronuncia-se com maior intensidade com base no grau de importância dos interesses que motivam o confronto antagônico dos principais agentes sociais.

Retomando ao estudo das formações ideológicas em Gramsci (1999a), é possível extrair de seu fecundo pensamento a relação entre filosofia e senso comum, na construção de uma concepção de mundo. As demarcações filosóficas são entendidas como um pensamento elaborado e racionalizado pelo homem, constituídos e constituintes de uma concepção de mundo, com expressão na arte, no conhecimento científico, na política e em outras formas de expressão da práxis humana. As características difusas e dispersas de um pensamento genérico, que opera na prática social dos sujeitos, correspondem ao senso comum, enquanto elaboração que tem no imediato e na apreensão sensível esfera factual de alcance do pensamento.

Nesse aspecto, uma filosofia da práxis cumpre a funcionalidade de, através da crítica, apresentar-se como forma de superação da maneira de pensar precedente do mundo cultural existente, onde a prevalência do senso comum detém domínio. Por isso, a filosofia da práxis busca elevar o pensamento na perspectiva de formar um bloco intelectual-moral para que se torne possível o progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma,

implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (GRAMSCI, 1999a, p. 102; 103).

Outrossim, na elaboração de concepções de mundo pertencemos a uma determinada classe, precisamente na qual os elementos sociais compartilham das formas de pensar e agir. Como diria Gramsci (1999a, p. 93) “Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?”. Nesse sentido, quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, e sim, ocasional e dispersa, pertencemos a uma multiplicidade de homens-massa, assumimos uma personalidade compósita. A crítica da própria concepção de mundo corresponde a tentativa por torná-la unitária e coerente. É uma crítica que atinge os processos históricos que levaram à sua constituição.

A compreensão crítica de si mesmo constrói-se, portanto, através de lutas de hegemonias políticas e direções contrastantes no campo ético-político, atingindo uma elaboração superior da concepção do real. O movimento da consciência, de fazer parte de uma determinada relação hegemônica, ou seja, consciência política, é a primeira fase de um processo de autoconsciência, na qual teoria e prática apresentam unidade. A apreensão da indissociabilidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devir histórico, gestado nas percepções críticas do real, em busca da perspectiva de pensamento unitário e coerente proposto pela filosofia da práxis (GRAMSCI, 1999a).

Não se pode ter uma concepção de mundo criticamente coerente sem a consciência da historicidade. É preciso captar na dinâmica do real a relação entre passado e presente, elegendo caminhos para superação dos problemas reais que se apresentam na atualidade, tendo em vista contribuir com o processo de construção de uma nova cultura, novas formas de manifestação da vida social,

destituída da hegemonia burguesa. Sobre este aspecto, conforme o pensamento do filósofo sardo:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las, por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio' filosófico, de uma nova verdade que permaneça patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 1999a, p. 95-96).

Com efeito, é importante destacar que existem diversas concepções de mundo, e suas escolhas não recaem ao nível do acaso, uma vez que são demarcadas por forças sociopolíticas propulsoras das escolhas intelectual e moral por seguir determinadas concepções de mundo. Há ainda o processo em que um determinado grupo social toma de empréstimo, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é sua, adentrando no circuito da racionalidade e incorporação do legado ideológico-político de outro grupo social.

Cabe enfatizar que nas palavras de Gramsci (1999a), o processo de difusão das concepções de mundo ocorre por razões políticas e sociais, tendo o elemento organizativo como força propulsora na dinâmica de orientação de grupos pequenos ou numerosos. Conforme o filósofo sardo, as exigências históricas acabam por eliminar as ideologias arbitrárias, dado que as construções que correspondem a um período histórico complexo e orgânico tendem a se sobrepor.

Destacados os aspectos pertinentes, em Gramsci (1999a) e Mészáros (2014), ao debate sobre as ideologias nas relações sociais capitalistas, importa estabelecer a relação entre o complexo da ideologia e o processo de formação escolarizada. No plano das determinações da estrutura social capitalista, as relações pedagógicas em Gramsci (1999b) foram vistas como instrumento orgânico de difusão de ideologias na conformação dos homens.

É imperativo salientar que o referido filósofo dedica algumas páginas dos *Cadernos de Cárcere* à discussão sobre as determinações sociais da escola e a formação intelectual no capitalismo monopolista do século XX, ao partir de

preocupações atinentes à funcionalidade dos intelectuais na relações de hegemonia, à relação entre filosofia e senso comum, e ao debate sobre a necessidade de sentido unitário e coerente nas concepções de mundo.

Ademais, as contribuições de Manacorda (1990) são significativas para o entendimento do papel da escola nos escritos *carcerários*. O autor debruça-se sobre a riqueza categorial *gramsciana* no deciframento da relação entre as relações de hegemonia e o processo de formação escolarizada. Esses aportes teórico-categoriais são fundamentais para capturamos os ideários incorporados no processo de formação profissional em Serviço Social, na modalidade ensino a distância.

Importa destacar, com base nas elaborações de Frigotto (2010a), que no plano das determinações e relações sociais, a educação apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Tal disputa opera na direção de articular concepções, formas de organização dos processos e dos conteúdos educativos na formação escolarizada, e mais amplamente nas diferentes esferas da vida social, alinhando-se aos interesses de classe.

A função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução social mantém estreita relação com a estrutura econômico-social, em conformidade com as formações sociais concretas de cada país. Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais, buscou habilitação técnica, social e ideológica para o trabalho, subordinando a função social da educação às demandas do capital.

A educação é aqui entendida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate de grupos ou classes sociais. Decerto, o sujeito dos processos educativos é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (objetivas e subjetivas), para o qual se dirige a qualificação humana, como mecanismo de aprofundamento intelectual e moral do sujeito em sua relação com a sociabilidade (FRIGOTTO, 2010a).

Na concepção de Tonet (2012), a ação educativa é entendida como expressão filosófica de uma determinada realidade social, o que significa dizer que os processos educativos são dotados de concepções de mundo, de

perspectivas históricas, de uma atenção à problemática do conhecimento e da relação entre teoria e prática.

Para capturarmos a natureza histórica dos processos educativos e as ideologias neles presentes também é importante situar que a educação é constituída de um caráter histórico-ontológico, que diz respeito às suas determinações no plano mais amplo do movimento de reprodução social. Sua funcionalidade sob os ditames do capital expressa um processo de deslocamento de seus interesses historicamente elaborados, que davam sentido à educação na formação humana.

Vejamos que, como explicita Tonet (2012), a educação no sentido amplo forja-se como elemento de apreensão do legado racional na formação do gênero humano, através da incorporação das objetivações que constituem o patrimônio cultural deste gênero. Através da mediação do trabalho que o homem elaborou formas de conhecimento repassadas à cada geração, formando um *continuum* cultural na afirmação da riqueza de objetivações da humanidade.

O processo educativo foi elaborado com o sentido de emergir nos indivíduos sociais habilidades, comportamentos e ações, através do processo de formação da consciência. A autoconstrução dos indivíduos, como membros do gênero humano, é um processo subordinando à reprodução mais ampla da totalidade social. Portanto, a influência da totalidade social e das mediações da estrutura social incidem diretamente no processo de formação dos indivíduos e, em certa medida, tensionam os potenciais de ruptura com as determinações societárias que profundamente agem na consciência social.

Partindo da dimensão situada no parágrafo anterior Tonet (2012) destaca que a educação tem uma tendência a conservação das determinações societárias, como instrumento histórico de legitimação das intencionalidades sociais do capitalismo. Do ponto de vista político-ideológico, as disputas de hegemonia nas esferas de reprodução do ser social determinam se os processos educativos serão disseminados sob o julgo de reprodução de práticas hegemônicas burguesas (NEVES, 2006), ou se poderão alinhar-se a ideários emancipatórios, que proponham um modelo societário e de educação contraposto ao imperativo capitalista.

Ao referir-se ao tratamento da discussão sobre a escola nos escritos de Gramsci, Manacorda (1990) explicita que o filósofo sardo entende a educação como parte constitutiva dos processos de organização da cultura. De tal modo, a escola assumiria a função de associação de cultura e controle intelectual-moral dos estudantes. Partindo dessa discussão Gramsci problematiza e denuncia o caráter discriminatório e alienante da escola para com os jovens das classes subalternas, uma vez que as particularidades dos processos educativos destinados à essas classes assumiam insuficiente formação do ponto de vista cultural e social mais amplo, redundando na restrição de uma massa de indivíduos sociais ao conhecimento generalista, historicamente acumulado pela humanidade.

Gramsci propõe a construção de uma escola unitária, cujo princípio educativo subjacente a entenda como espaço de socialização da cultura e ao mesmo tempo de formação para o trabalho, articulando teoria referenciada no real e prática complexa e reflexiva nos processos e práticas educativas. O próprio trabalho é um princípio educativo, na medida em que forma o homem com o alcance do conhecimento técnico e racional-intelectual (MANACORDA, 1990). A formação para o trabalho não está isenta da direção social estratégica para a afirmação da hegemonia burguesa; por isso, Gramsci discutiu a particularidade do modo de vida do americanismo-fordismo na elaboração do novo trabalhador fabril e dos técnicos que assumiriam função intelectual.

O problema pedagógico-escolar de fundo relaciona o problema da escola com os processos de formação e desenvolvimento dos intelectuais, na particularidade da história italiana do século XX. Para Gramsci (1999b), todo grupo social, originário de uma funcionalidade no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais, que lhes oferece homogeneidade e consciência da própria função, o que, por sua vez, não se limita ao campo econômico, mas abrange as dinâmicas políticas e sociais. Para citar um exemplo do próprio filósofo, temos que: “[...] o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia, o organizador de uma nova cultura, de novo direito, etc [...]” (GRAMSCI, 1999b, p. 13).

Em seu amplo sentido, todos os homens são intelectuais, no entanto, nem todos desempenham a função intelectual nitidamente específica na sociedade de classes. Essa concepção do filósofo sardo corresponde à ideia de que os homens-massa também podem tornar-se intelectuais, no sentido de estabelecer um pensamento unitário e coerente do mundo, desde que os quadros de intelectuais orgânicos pertencentes à sua classe estejam ativos no desempenho de suas funções de organização da cultura. Aos intelectuais são requisitados a capacidade dirigente e técnica no movimento de organização das relações sociais⁹.

É possível identificar em Gramsci (1999b), o debate sobre os limites da aceção de intelectual¹⁰. O autor questiona-se sobre a possibilidade de encontrar um critério para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades de intelectuais, assim como, distingui-las na particularidade dos agrupamentos sociais.

Para o filósofo sardo, o equívoco metodológico mais difundido está em ter buscado o critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de situar-se no conjunto de sistemas de relações sociais (e os grupos que

⁹ Os intelectuais podem ser de vários tipos, desde aqueles que continuam existindo mesmo que a estrutura anterior em que emergiu tenha sido superada, ou seja, os intelectuais de tipo tradicionais, que continuam existindo mesmo diante das transformações e radicais modificações das formas sociais e políticas. “A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo [...] alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, as justiça, a beneficência, a assistência, etc.” (GRAMSCI, 1999b, p. 16).

¹⁰ Devemos compreender que as relações entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, é sim mediatizada, em diversos aspectos, por todo o tecido social, pelo conjunto da estrutura social e das superestruturas, nas quais os intelectuais são os funcionários. Os intelectuais também são entendidos como os “prepostos” do grupo dominante, para o exercício de funções subalternas na hegemonia social e no governo político, a partir de uma dupla funcionalidade: 1) do consenso espontâneo dado pelas massas da população à orientação impressa pelos grupos social fundamental dominante; 2) dos aparelhos de coerção estatal, que asseguram ‘legalmente’ a disciplina de grupos que não consentem, nem ativa, nem passivamente, no entanto, é constituído por toda a sociedade em momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. Nas palavras do militante-marxista: “De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. O organismo militar, também neste caso, oferece um modelo destas complexas gradações: oficiais subalternos, oficiais superiores, Estado-Maior; e não se devem esquecer os cabos e sargentos, cuja importância real é superior ao que habitualmente se crê. É interessante notar que todas estas partes se sentem solidárias, ou, melhor, que os estratos inferiores manifestam um ‘espírito de grupo’ mais evidente, do qual recolhem uma ‘ vaidade’ que frequentemente os expõe aos gracejos e às troças (GRAMSCI, 1999b, p. 21-22).

as personificam) nos quais se encontram. Ao avançar na discussão, o autor afirma que formam-se historicamente categorias de intelectuais especializados para o exercício da função estritamente intelectual. Tal formação é operada em conjunto às requisições sociopolíticas das classes sociais, sofrendo elaborações mais amplas e complexas.

Sob a égide da sociabilidade do capital, a escola forma esses intelectuais conforme ideias, ideários e práticas de exploração e dominação de classe, contudo, também pode, contraditoriamente, dependendo do nível de correlações de forças sociais em cada formação social concreta, formar intelectuais que, através de disputas hegemônicas, busquem a transformação das relações sociais estabelecidas.

Gramsci (1999b) nos ensina que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não acontece num terreno democrático abstrato, e sim, desenvolve-se de acordo com a processualidade histórica. A diversidade na distribuição dos tipos de escola (clássica ou profissional) no território econômico e as diferentes aspirações de muitas dessas categorias, determinam ou dão forma à produção de diferentes ramos de especialização de intelectuais.

A classe burguesa e seus aliados exercem importante papel no sentido de conformação social. De tal modo que passa a constituir-se como classe dominante e classe dirigente, e para o exercício de tais atividades necessita de intelectuais, seus funcionários nas relações de hegemonia. Embora as noções de intelectual em sentido amplo abra janelas à sua compreensão, é na conceituação de intelectual orgânico que a originalidade do pensamento gramsciano tem sua maior expressão, pois, com essa noção Gramsci (1999b) nos oferece uma conotação política que nos ajuda a entender o papel estratégico do intelectual e da escola contemporânea que o forma, nos processos de conformação e de transformação social. Gramsci (1999b) afirmava que é intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais uma certa capacidade técnica e organizativa. Nessa organização societária o modo de ser dos intelectuais:

[...] não pode mais consistir na eloquência, motor externo e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático

abstrato; da técnica-trabalho, chega a técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece 'especialista' e não se torna 'dirigente' (GRAMSCI, 1999b, p. 53).

A busca pelo consentimento passivo e ativo da sociedade, em seu conjunto, ao projeto de sociedade burguesa, efetiva-se em meio a um processo concomitante de luta que se dá em diferentes conjunturas e formações sociais concretas, tanto no âmbito escolar quanto em aparelhos culturais e políticos responsáveis por disseminar ideias, ideários e práticas de hegemonia.

A função organizadora do intelectual representava para Gramsci características distintas entre intelectuais urbanos e rurais, à época de problematização deste debate pelo filósofo sardo, os primeiros eram entendidos com papel organizativo no âmbito da produção e os segundos intermediavam a relação entre as massas camponesas e o aparato estatal. Com o processo de generalização do fordismo, o intelectual urbano foi se constituindo como forma dominante de organização do trabalho e da produção; a dimensão da produção se amplia para funções na aparelhagem estatal, pelos diversos aparelhos culturais de hegemonia e com a crescente ampliação da função política junto às massas (NEVES, 2006).

No século XX, sob a batuta da hegemonia burguesa e do fordismo, a escola formou preponderantemente esses intelectuais urbanos com funções ampliadas, tanto no sentido amplo como no sentido estrito. No sentido amplo, formou novas gerações de trabalhadores para o exercício de tarefas simples e complexas na produção mais racionalizada, em decorrência do uso diretamente produtivo da ciência nas relações de trabalho e de vida. Do ponto de vista ético-político, formou uma parcela de homens contemporâneos para o exercício de funções ideológicas e políticas na produção e nas superestruturas estatais.

A complexificação das relações sociais urbano-industriais vai exigindo dos intelectuais urbanos também um nível de complexidade de sua formação. Nos países de capitalismo central a educação básica generalizou-se e a educação superior se expandiu e diversificou cursos, propostas de formação e suas relações com novas demandas profissionais. Já na periferia, a complexificação da formação do intelectual urbano variou segundo sua posição nas relações capitalistas internacionais, o grau de urbanização e industrialização de cada

formação social concreta, o volume e a composição de sua população (NEVES, 2006).

A relação entre ideologia e educação nos permite apreender que a formação escolariza assume capacidade de difusão e incorporação de projetos societários alinhados às relações de hegemonia burguesa. Apresentando-se ainda como um campo de disputa hegemônica entre distintos projetos de educação e de sociabilidade. No caso do ensino a distância, é importante identificar as matrizes ideológicas que subsidiam sua ampliação na política educacional. Para tanto, dedicamos o próximo item de nossa dissertação ao debate sobre as concepções teóricas e ideológicas de “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”, ao percebê-las como parte do processo de restauração da ordem burguesa, no cenário de crise estrutural do capitalismo.

2.2 A concepção de “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação” em Adam Schaff, como base ideológica do EAD

2.2.1. *A crise contemporânea do capitalismo*

A complexidade da formação escolarizada contemporânea é determinada por novos contornos que direcionam intelectual e moralmente o quadro político-pedagógico da formação dos trabalhadores. A estrutura e a superestrutura social capitalista se recompõem como estratégia de sobrevivência às crises inerentes à existência deste sistema sociometabólico, o que afeta frontalmente os processos educativos, redirecionando teórica, política e socialmente a funcionalidade da escola aos ditames da acumulação de capital. Nessa esteira, se almejamos aqui entender a base ideológica que sustenta as estratégias de formação profissional na modalidade ensino a distância, é fundamental iniciar destacando o quadro de crise estrutural que determina as mudanças em curso.

Com o propósito de realizarmos alguns apontamentos acerca da crise do capitalismo contemporâneo, inicialmente, destacamos que inúmeros teóricos da tradição marxista têm se debruçado sobre o fenômeno da crise do capitalismo, vista como discussão nodal para a apreensão dos processos de acumulação e reprodução ampliada do capital.

Nas palavras de Carcanholo (2010), o debate sobre a crise em Marx não se encerra em uma fase específica do ciclo econômico em que se apresentam momentos de recessão/depressão. O termo crise, no filósofo alemão, tem o sentido de manifestação das contradições profundas do modo de produção capitalista, ao passo que a unidade entre produção e apropriação do valor é reposta, o que garante processos de inflexão dialética de acumulação de capital.

Carcanholo (2010) abre um importante canal de análise para o entendimento de que as crises no capitalismo são representativas do processo de produção excessiva de capital frente à possibilidade de valorização e/ou manutenção da lucratividade. Há, portanto, produção de capital em demasia, seja na forma produtiva ou monetária, por suposto, a superacumulação/superprodução de capital se traduz na queda das taxas de lucros, desestimulando o crescimento econômico, o que redundará na sobrelevação da recessão/depressão, configurando-se ao mesmo tempo em dinâmica necessária à acumulação

Uma interessante abordagem acerca da reestruturação do capital discute que o conjunto emblemático e dialético das relações de produção e reprodução social do capital, vivenciado nos últimos anos do século XX, está perpassado por uma crise *estrutural* do capital (MÉSZÁROS, 2008). Para o filósofo húngaro, a crise contemporânea do capitalismo trata-se, na verdade, de uma crise estrutural porque é profunda, atingindo todas as esferas e setores de aplicação da economia; uma crise global, que põe em jogo o conjunto das instâncias do modo de produção; uma crise duradora, não trata-se de uma eventualidade que abala a estrutura socioeconômica e cultural, e sim, um fenômeno rastejante, que se avoluma com o processo de amadurecimento da racionalidade e das estratégias de aperfeiçoamento da dominação burguesa.

No cenário dos anos 1970 do século XX a sociabilidade burguesa estava abalada pelos efeitos de uma enorme crise de valorização do capital. Bihr (1999) chama a atenção para o fato de que em um primeiro momento a crise parecia ser latente, sob a aparência de continuidade do crescimento. Ademais, a involução do regime de acumulação apresentava uma forte tendência de aceleração da inflação, por meio da qual as empresas capitalistas tentavam fazer com que os consumidores finais dos produtos pagassem a progressão

concomitante dos salários, que a diminuição dos ganhos de produtividade não permitiria mais sustentar. O endividamento crescente das empresas expressava a diminuição do ritmo das taxas de lucro. Nesse interim, buscou-se amadurecer o desenvolvimento da internacionalização dos mercados e da produção, falaciosamente, com vistas a transmitir para os países da periferia do capital o custo da crise.

Na concepção de Birh (1999), o processo de quadriplicação do preço do petróleo no mercado mundial transformou a crise do capital em uma aparição manifesta, dado que a deteriorização das taxas de lucros, com o brusco encarecimento dessa matéria-prima provocou uma primeira grande recessão generalizada na economia capitalista. Diante do quadro em estado de agravamento, o patronato e os Estados ocidentais até tentaram apelar, em alguma medida, para as antigas receitas keynesianas (manutenção de mecanismos institucionais de aumento dos salários reais; concessão de facilitadores de crédito às empresas e aos consumidores individuais).

Não obstante, as medidas articuladas não conseguiram deslocar o processo de agravamento da estagnação e da inflação que a conjuntura dos anos 1970 impetrou. Isso demonstrava que o capitalismo necessitava reorganizar estratégias que reafirmassem seu domínio na sociabilidade contemporânea, afinal, este modo de produção, que expressa relações sociais, construiu, historicamente, uma racionalidade burguesa com o propósito de desenvolver mecanismos ideológicos, de base material, para a reprodução das classes.

Sob o ponto de vista de Iamamoto (2012), tendo como impulso os avanços tecnológicos de base micro eletrônica verificam-se profundas alterações no âmbito da produção e comercialização de mercadorias, nas formas de gestão da força de trabalho, na estruturação dos serviços comerciais e financeiros. O movimento operou a ampliação da competitividade intercapitalista nos mercados mundiais e nacionais, modificando as relações entre o Estado e a sociedade civil, em conformidade com as diretrizes e parâmetros estabelecidos pelos organismos internacionais, com base no Consenso de Washington, em 1989, que, por sua vez, recomendava uma ampla reforma dos Estados nacionais, balizadas pelo receituário neoliberal.

A recuperação do projeto de dominação societal, posto à prova pelo cenário de crise profunda, repôs os mecanismos conflituosos existentes entre capital e trabalho. Sem dúvidas, a esfera do trabalho foi atingida “brutalmente” pelas transformações operadas, com vistas à reoxigenação do ciclo reprodutivo da sociabilidade burguesa. O capital redesenhou e aperfeiçoou estratégias de controle da força de trabalho; operou no desenvolvimento da acumulação flexível, das novas formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo.

Por um lado, essas transformações decorreram das iniciativas levadas a cabo pela concorrência intercapitalista, gestada no processo de internacionalização e transnacionalização das economias (BIHR, 1999; ANTUNES, 2009; HARVEY, 1993); por outro, localizaram-se como necessidades do capital de controlar o movimento das classes dominadas que responderam aos impactos da crise estrutural do capital.

A racionalidade da acumulação flexível representou uma contundente resposta ao enfraquecimento do padrão organizacional fordista, promoveu a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, envolvendo rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, sobretudo, entre o capitalismo central e os países da periferia. A organização do trabalho continuou atenta ao rigoroso uso do tempo, como é o caso do sistema *just in time*, além de desenvolver estratégias nos círculos de controle de qualidade, na gestão participativa e na busca pela qualidade total (HARVEY, 1993).

Os traços constitutivos da acumulação flexível expressam elementos de continuidade e descontinuidade com os regimes anteriores (taylorista/fordista). A acumulação flexível se fundamenta num padrão produtivo, organizacional e tecnológico resultante da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho. A estrutura produtiva é desenvolvida com critérios de flexibilidade, haja vista que recorre-se à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas; além da utilização do trabalho em equipe, das células de produção, do *times* de trabalho, do envolvimento participativo da força de trabalho (o que reforça a participação manipulatória do capital nos estágios mais avançados).

O trabalho polivalente, “multifuncional”, a pedagogia das competências nos locais de trabalho, combinam manifestações contemporâneas da alienação e estranhamento dos trabalhadores. Estas medidas são articuladas tendo como novo modelo o toyotismo, como via japonesa de organização do trabalho que nasceu na Toyota, e se propagou para o ocidente, dado o cenário de internacionalização da concorrência intercapitalista¹¹ (ANTUNES, 2009).

Portanto, fica evidente, que as novas estratégias de organização do trabalho têm como perspectiva a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, que se articula com as repercussões das mutações no processo produtivo e reprodutivo: desregulamentação dos direitos trabalhistas; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; intensificação da precarização e terceirização da força de trabalho; redesenho da atuação política de alguns sindicatos, muitos dos quais aderem à apologia burguesa.

A introdução da agenda neoliberal no escopo da economia capitalista mundial pode ser entendida como uma medida anti-crise, que buscou recuperar as taxas de lucratividade do capitalismo. As perspectivas de diminuição dos gastos com proteção social, o recuo da intervenção do Estado no social, a máxima do mercado livre e o programa de privatizações levado a cabo, são diretrizes fortemente adotadas pelo neoliberalismo.

Nessa esteira, Anderson (1995) caracteriza o neoliberalismo como um fracasso econômico e social para a humanidade, que opera no movimento de ampliação das desigualdades sociais, intensificando a exploração da força humana de trabalho e introduzindo alterações de fundo nas formas de organização cultural da vida social.

¹¹ Antunes (2009) nos explicita um quadro das características centrais do toyotismo: 1) produção muito vinculada à demanda, tendo em vista atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, o que se diferencia da produção em série e em massa do fordismo; 2) tem como fundamento o trabalho em equipe, com a introdução da lógica da multivariada das funções, rompendo com a dinâmica parcelar do fordismo; 3) o(a) trabalhador(a) poderá operar várias máquinas ao mesmo tempo, alterando a relação homem/máquina; 4) tem como base o *Just in time*, que aproveita o tempo de produção; 5) Seu funcionamento se estrutura a partir do sistema Kaban, ou seja, placas ou senhas de comando que repõem peças e o estoque; 6) a fábrica toyotista se fundamenta no princípio da terceirização, em algumas fábricas somente 25% da produção ocorre na instituição de origem; 7) o trabalho se constitui nos círculos de controle de qualidade, com vistas a melhorar o desempenho e a produtividade da equipe.

Na avalanche das reformas neoliberais, Carcanholo (2010) identifica um fenômeno de exacerbação da transferência de recursos da periferia para os países centrais da economia capitalista, forma particular de alimentar as relações de dependência entre as nações. A expansão dos mercados como forma de realização/valorização do capital expressa-se na abertura e liberalização do comércio mundial. Além disso, as medidas do capital para a saída da crise levam em consideração a necessidade de criação/ampliação dos espaços de valorização do capital, na medida em que são elevadas as taxas da mais-valia, o que impulsiona a lógica de desenvolvimento do capitalismo, seguindo com o escopo de produção crescente de valor excedente.

A segunda metade do século XX coroa a construção de novos elementos de dinamização da acumulação capitalista. A financeirização da economia compõe uma faceta do conjunto de estratégias que veiculam a abertura e a liberalização dos mercados. Trata-se aqui de um capital que busca “[...] ‘fazer dinheiro’ sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, lucros [...] de especulação bem-sucedida” (CHENAIS, 2005, p. 35).

O capital portador de juros ou capital financeiro, como destaca Chesnais (2005), é expressão de um movimento mais amplo de acumulação financeira da economia capitalista, processo este entendido como a centralização de capitais em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que tem como encargo valorizar-se sob a forma de aplicação em ativos financeiros. Nesse sentido, o capital financeiro busca autonomizar-se do processo produtivo, mas, é preciso ter cautela na análise deste fenômeno, haja vista que a financeirização da economia mantém vínculo com o processo produtivo, pois o capital não surge “do nada”, tem base material em seu ciclo reprodutivo.

2.2.2 “Sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”: construções teóricas e ideológicas que subsidiam o EAD

O conhecimento acerca da crise estrutural do capital assume funcionalidade crucial para apreensão das manifestações contemporâneas dos limites da incontrolabilidade do capital¹² e das estratégias adotadas para superação de suas crises.

Do ponto de vista da produção social, o capitalismo mobilizou esforços no sentido de reestruturação produtiva, com implicações diretas no “mundo do trabalho”. No que se refere à esfera da educação, concebida aqui como mediação contraditória dos processos de reprodução social, na esteira das relações sociais burguesas, novos mecanismos foram mobilizados no sentido de ampliar as estratégias de conformação em massa dos homens, atingindo de modo profundo a formação dos trabalhadores.

Defendemos o argumento que a modalidade ensino a distância, hipertrofiada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), foi acionada como um instrumento de restauração da ordem burguesa, no cenário de crise estrutural, assumindo funcionalidade sociopolítica na disseminação ideológica de concepções de mundo que buscaram alinhar os novos mecanismos de organização da estrutura social com a formação dos trabalhadores, sistematizando culturalmente relações de hegemonia na esfera específica da educação superior.

O avanço das tecnologias talvez seja uma das mudanças que explicitem a rapidez com que o sistema sociometabólico do capital consegue promover na esfera da produção e reprodução social. Em específico, entre o final do século XX e o começo do século XXI o incremento tecnológico na produção de mercadorias e na rede de serviços (supermercados, lojas, lanchonetes, bares, etc.), também ocasionou interferência na forma de sociabilidade entre os sujeitos sociais.

É recorrente o uso de computadores, celulares, tablets, smartphones, ipodes, fazendo parte do cotidiano de milhares de pessoas. Longe de uma postura de rechaço a estes aparatos tecnológicos, que podem se tornar

¹² Mészáros (2008).

instrumentos facilitadores de algumas atividades no cotidiano, o que queremos é explicitar a funcionalidade sociopolítica incorporada às TICs e os veios ideológicos que tendem a estruturar o ensino a distância.

Diante do cenário de avanço tecnológico em diversas searas da vida social, ao longo das décadas de 1990, um conjunto de intelectuais¹³ começou a descrever e tentar realizar apontamentos acerca do potencial econômico, sociopolítico e cultural das TICs. Neste subitem, cotejamos o debate presente em Adam Schaff (1995), o qual argumenta, inclusive, que as TICs desempenhariam um papel de promoção do progresso da humanidade, através da revolução microeletrônica e da revolução tecnológico-industrial, associadas ao atual estágio do amadurecimento técnico-científico.

O próprio autor, no início de sua obra intitulada *A Sociedade Informática* declarou que o livro trata-se de um estudo de “[...] futurologia sociopolítica [...]” (SCHAFF, 1995, p.16), na medida em que busca explicitar as dimensões sociais promovidas pelo desenvolvimento e incremento das TICs na vida social.

Para Schaff (1995), estaríamos vivendo as consequências materiais e ideológicas da “Segunda Revolução Industrial”. Nesta linha, afirmou que o conjunto de mudanças operadas pelo capitalismo poderia ser apreendido com base em duas grandes revoluções na produção. A primeira revolução industrial, que entre os séculos XVIII e XIX foi capaz de introduzir tecnologias do maquinário no processo produtivo. A segunda revolução industrial, já no século XX, consistiria no desenvolvimento e uso da capacidade intelectual da humanidade em aperfeiçoar a automação do processo produtivo, que nas palavras do autor conformaria uma tríade revolucionária, amparada no tripé: microeletrônica, microbiologia e energia nuclear. Este processo seria

¹³ Poderíamos destacar Castells (2003), como autor da concepção de “sociedade em rede”, para o qual a sociedade contemporânea representaria uma conexão fluída de informações entre diversos sujeitos, de modo que caberia aos homens do novo tempo qualificarem-se para o que o autor denominada de “era da informação. Já Drucker (1993), explicita a defesa da concepção de “sociedade pós-capitalista” ou “capitalismo da informação”, afirmando que a informação seria um novo meio de produção, informação que seria confundida com conhecimento, e que iria colaborar com a revolução técnico-informacional, na suplantação da luta de classes e do trabalho pela via da comunicação. Um dos lugares em que a revolução tecnológica iria operar, nas palavras de Drucker (1993), seria a escola, esta seria dotada de novos insumos tecnológicos para o aperfeiçoamento da racionalidade técnica do homem. No sentido de aprofundar o debate propomo-nos a cotejar o pensamento de um apologeta das TICs, Adam Schaff, o qual tem tecido perigosas afirmações sobre o papel da informação e sua relação com a categoria trabalho, a escola e a luta de classes.

responsável pelo aumento da produtividade e da qualidade de vida nos anos subsequentes.

Contudo, Schaff (1995) explicita que um problema de fundo causado pela nova ou segunda revolução industrial seria o aprofundamento dos altos índices de desemprego, em consequência da rápida mutação dos processos de automação e robotização da produção e dos serviços. Em sua discussão, afirma que os países mais desenvolvidos, Europa e Estados Unidos, terão que lidar com o “nó górdio” que as supostas vantagens das TICs trariam para a sociedade.

O desemprego seria uma recorrência que levaria aos Estados-nação repensarem suas estratégias de proteção social para os trabalhadores. O autor não anuncia a necessidade de um pacote de medidas neokeynesianas, mas, analisa a situação sob a ótica de que o Estado deveria agir no sentido de resguardar que as massas desempregadas construíssem condições de sobrevivência. A prática tutelar de um Estado conciliador, na promoção de estratégias de domínio de massas, parece ser uma das saídas para o desemprego na concepção de Schaff (1995).

O que se pode chamar de “prognóstico”, nas palavras de Schaff (1995), aproxima-se à defesa de teses difundidas nos anos 1990, como a do fim da sociedade do trabalho. Esta discussão aparece na obra do autor de modo simplificado, como se de modo volúvel a “sociedade do trabalho” deixasse de existir. O autor consubstancia-se na ideia de que haveria mudanças na estrutura de classes da sociedade. Afirma-se da seguinte forma:

Baseio minhas conclusões no pressuposto de que o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá gradualmente (isto é, o trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário ou seu equivalente sob a forma do preço recebido pelo fruto do trabalho de alguém). Este desaparecimento será uma consequência dos avanços da automação e da robotização produzidos pela revolução da microeletrônica. Para evitar erros de interpretação, devemos salientar que a eliminação do trabalho (no sentido tradicional da palavra) não significa o desaparecimento da atividade humana que pode adquirir as formas das mais diversas ocupações. (P. 42).

[...]

É pois um fato que o trabalho, no sentido tradicional da palavra, desaparecerá paulatinamente e com ele o homem trabalhador, e portanto também a classe trabalhadora entendida como a totalidade dos trabalhadores (P. 43).

As citações evidenciam que na concepção do autor o trabalho tende a ser diluído enquanto esfera das relações mercantis, de assalariamento e mais-valia. No entanto, como uma sociedade capitalista avançada nos insumos tecnológicos sobreviveria sem a mediação do trabalho na conformação das classes sociais? Se a tecnologia ocupa um lugar de destaque na vida social é porque subjacente ao seu produto final está a exploração do trabalho alheio.

A crescente utilização de novos métodos e técnicas no processo produtivo, por mais desenvolvida que esteja, precisa da mediação da ação humana, e do processo de exploração de uma ampla força de trabalho. O avanço tecnológico não se auto-produz, portanto, a defesa da tese do fim do trabalho¹⁴ por Schaff (1995) e demais teóricos que se alinham a esta concepção não apresenta sustentação real.

Na contramão das concepções vocalizadas por Schaff (1995), Antunes (2011) tem sustentado que ao contrário da defesa da perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso “[...] quer em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade [...]” (p. 79), numa sociedade caracterizada como produtora de mercadoria, uma vez que o trabalho abstrato cumpre papel decisivo na criação de valores de troca.

Ocorre, na contemporaneidade, mudanças que demarcam uma nova morfologia no mundo do trabalho, apresentando heterogeneidade, complexificação e fragmentação da força de trabalho. De tal forma, as possibilidades de efetiva emancipação humana ainda podem desenvolver concretude e viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que articulam as demandas centradas no mundo do trabalho, ou seja, a viabilidade do processo de emancipação simultaneamente do trabalho e pelo trabalho. O amplo leque de assalariados que compreendem o setor de serviços, os trabalhadores terceirizados, os trabalhadores do mercado informal, os trabalhadores domésticos, os desempregados e os subempregados, podem somar-se aos

¹⁴ Em Antunes (2009, 2011), temos que essas teses também são defendidas por Clauss Hoff.

trabalhadores diretamente produtivos, atuando enquanto classe em frentes de lutas anticapitalistas (ANTUNES, 2011).

Se a defesa de Schaff (2015) está em conclamar o fim da sociedade do trabalho, o que ele diz então sobre o que acontecerá com a classe burguesa? Como ficaria a posição desta frente ao que o mesmo denomina como “fim dos trabalhadores”? O autor anuncia que possivelmente a classe dos dominantes também desapareceria em relação à conformação sociopolítica que assume hoje. Por suposto, se a ciência e a tecnologia passariam a assumir centralidade na sociabilidade, a classe dominante “tradicional” seria substituída por um estrato social formado por cientistas, engenheiros, técnicos e administradores, os quais estariam inclinados à promoção da indústria e dos serviços.

Percebamos que Schaff (1995) passa a utilizar o termo estrato ao invés de classe. Conforme o autor, com o “fim do trabalho” e dos “possuidores” o conceito de classe passaria por mudanças. Ou seja, na concepção do referido autor, não existiriam mais duas classes fundamentais na disputa da luta de classes, de modo a existir vários campos correspondentes e alinhados ao progresso e desenvolvimento da sociedade, sendo que os representantes da ciência e tecnologia seriam as lideranças do exercício do poder político, haja vista a capacidade de elaboração e fomento de insumos tecnológicos promotores da melhoria das condições de vida da humanidade.

No cenário de reestruturação capitalista a produção tecnológica pode ser entendida como instrumento das relações de hegemonia burguesa, assumindo funcionalidade na unidade entre produção e reprodução social. Na medida em que novos “nichos de mercado” são acionados como fonte geradora de acumulação de capital, a ciência e a tecnologia são subordinadas aos imperativos da sociabilidade burguesa.

A industrialização do setor de serviços (MANDEL, 1983) é prova cabal do papel orgânico das pesquisas científicas na elaboração de novas ferramentas, instrumentos e estruturas necessárias à totalidade das relações capitalistas; portanto, não se pode indicar que os cientistas assumiriam uma posição supraclassista, pois, se a ciência é expressão ideológica de relações sociais

(MÉSZÁROS, 2014), seu produto e a sua funcionalidade recebem os impactos das exigências do bloco hegemônico burguês.

O crescimento cumulativo da ciência e da inovação tecnológica, inscrita na relação entre ciência aplicada (especializada e submetida à divisão do trabalho), e ciência fragmentada (subordinada à maximização de lucros pelos monopólios), inibe o potencial emancipatório da ciência e da tecnologia às necessidades de efetivação do homem *omnilateral*. Trata-se, como salienta Mandel (1982), de uma contradição social entre o crescimento cumulativo da ciência, a necessidade social de dominá-la e disseminá-la, e a tendência inerente ao capitalismo tardio de fazê-la uma prisioneira da lucratividade.

A defesa de uma sociedade fundada na informática, de acordo com Schaff (1995), levaria a ciência ao papel de força de trabalho. Seria o conhecimento aplicado e instrumental o veículo fundamental na conformação da produção e reprodução social. A concepção de “sociedade informática” explicitada pelo autor refere-se a um modelo societário em que todas as esferas da vida pública estariam cobertas por processos informatizados e mediados por algum tipo de inteligência artificial, que manteria relação com os computadores.

Nas palavras de Schaff (1995), o problema da relação entre trabalho manual e intelectual parece ser resolvido pela mediação da ciência e dos processos educativos. Portanto, caberia aos sujeitos, assumir a educação como condição para adequar-se às novas requisições sociais, com o uso das TICs nas diversas esferas da vida social. A educação permanente seria a mediação do processo de formação de um novo homem. Para o referido autor, o homem subscrito pelas TICs enfrentaria o problema do desemprego, pois, sapiente de sua inteligibilidade educacional e antenado ao que a sociedade lhe exige poderia laborar e assumir diversas posições, dado que a ciência, como força produtiva, iria permitir o desenvolvimento deste processo¹⁵.

¹⁵ Em paralelo às concepções ideológicas de Schaff (1995), Peter Drucker (1993) anuncia a concepção de “sociedade pós-capitalista”, dimensionando que o capitalismo tende a se tornar obsoleto em tempos de revolução técnico-informacional. Mas, o que seria a “sociedade pós-capitalista”? O autor é contraditório ao afirmar que não seria nem uma sociedade comunista e nem uma sociedade capitalista, destarte, seria um modelo societário projetado para resguardar as instituições capitalistas, no sentido de preservação do mercado como condição vital à sustentabilidade das relações econômicas. No entanto, tratar-se-ia de um mercado substantivamente modificado, estruturado em um “capitalismo da informação”.

A “sociedade da informação” colocaria o indivíduo no centro de processos sociopolíticos, exigindo-o o aprendizado para viver no mundo globalizado e “ocidentalizado”. O movimento de aplicação da informação ao trabalho iria promover uma revolução gerencial, elevando a produtividade nas diversas esferas da vida social. No entanto, a educação deveria ser permanente e sempre atualizada, reciclando-se a cada giro das requisições “pós-capitalistas”.

As assertivas expostas que direcionam uma racionalidade sociopolítica atribuída às TICs, com destaque para Adam Schaff, tendem a abordar as tecnologias dando maior ênfase ao seu efeito técnico sobre a vida social. Este processo é demarcado por operações ideológicas que sustentam um ilusionismo acerca das TICs. Negligenciam que no cenário de crise estrutural do capital, as TICs vêm sendo muito mais utilizadas em benefício da reprodução ampliada do capital, como instrumento de criação de “nichos de mercado” pela indústria e pela extensa rede de serviços operada na contemporaneidade.

Concordamos com Nascimento (2011) ao afirmar que o fenômeno das TICs na vida social pode ser entendido como uma relação demarcada pelo fetichismo tecnológico. Tal como o capital, por meio de seu aparato ideológico, encobre as relações de classe que existem na mercadoria, reificando o mundo dos homens e personificando coisas (MARX, 2013). Vejamos o que Marx (2013) sinaliza a respeito do fenômeno do fetichismo:

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente pelo fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existentes à margem dos produtores. [...] Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relações uma com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo [...] (MARX, 2013, p. 147-148).

Constrói-se uma racionalidade para as tecnologias que as dissociam de seu caráter de classe, dando esmero às vantagens de seu processo produtivo e das relações sociais de reprodução da vida. À tecnologia é atribuída uma assepsia, uma aparente neutralidade, negligenciando seu caráter histórico-social e suas relações com a luta de classes.

O fetichismo da tecnologia não é apenas e simplesmente o encanto virtual, cujo “feitiço digital” vincula a um determinado produto, fruto da microtecnologia (celular, pendriver, MPs, notebook, netbook, ipod, microsensores, microrrobôes, etc) contagiando as pessoas, tornando-as consumidoras e usuárias compulsivas de produtos e serviços tecnológicos que parecem dotados de vida própria, de plena autonomia. [...]. É a crença nas novas tecnologias como possibilidade de reversão da opressão social, política, econômica e educacional. É a crença no poder da técnica em detrimento das lutas sociais. É a visão das novas tecnologias como panaceia, ou seja, como remédio para todos os problemas e para o problema de todos (NASCIMENTO, 2011, p. 48-49).

O repertório analítico da classe dominante sobre as novas tecnologias da informação e comunicação alinha-se com a ideologia do progresso técnico. Constroem seus argumentos com base na circulação das TICs no mercado, com foco centrado no aumento da produtividade, na ampliação da lucratividade, na redução de preços, no poder de compra, ou seja, em resultados práticos que possam ser maximizados. Ao trabalhar sobre essa perspectiva omite-se como se produz a tecnologia, negligenciando a intensa exploração da força de trabalho que subjaz esse processo.

Além disso, o aparato tecnológico como meio para operacionalização do trabalho gera implicações na lei do valor-trabalho; demarca novas formas de disciplina e subsunção do trabalho e racionaliza novos formatos do processo de valorização do capital. Desse modo, a relação entre a exploração e as mudanças tecnológicas em curso envolve a forma como a produção está organizada, a concorrência intercapitalista e a busca intensiva de elevação de excedentes. Na lógica do capital, os recursos tecnológicos, como meios de produção, são funcionais para o capitalista na medida em que são aplicados (NASCIMENTO, 2011).

A aplicação do conhecimento tecnológico no setor produtivo e como fator central na produção coloca em discussão o sentido da expressão “sociedade do conhecimento” e “sociedade da informação”, como se a informação estivesse permeada por fluxos contínuos e fosse acessível a todos, sem distinção. É como se a socialização dos resultados científicos não fosse seletiva entre as classes sociais, na medida em que as classes dominantes conseguem usufruir com maior potencial do avanço da ciência, enquanto às classes subalternas o acesso torna-se bem mais restrito.

A concepção de “sociedade da informação” consiste numa força ideológica que projeta as novas TICs para além das relações sociais classistas, historicamente determinadas, operando na disseminação de um padrão cultural dominante que as coloca como instrumento de redenção humana.

Com efeito, o que a prática das relações sociais nos evidencia é que as TICs não vêm sendo utilizadas como ferramenta para pôr fim à exploração dos trabalhadores. O que se percebe é que o avanço tecnológico no processo produtivo também tem aviltado e intensificado as condições de trabalho, junto à demissão em massa de trabalhadores. No entanto, isso não põe fim a sociedade do trabalho: coloca sob novas dimensões a exploração dos trabalhadores. Criam-se e recriam-se novos modelos de organização do trabalho, com base na acumulação flexível, no sistema toytista, no cumprimento de metas e produtividade, nos círculos de controle de qualidade, dentre outras novas formas do capital gerir a força de trabalho.

Diante dessas considerações, sinalizamos que não estamos assumindo uma postura messiânica ou voluntarista de rechaço à produção científica e tecnológica. Pois é inegável que a ciência tem contribuindo para importantes descobertas. No entanto, precisamos explicitar que a forma como as TICs vem sendo produzidas (destrutividade ambiental, ameaça à natureza), o modo e a intenção sociopolítica de sua aplicação na vida social; a exacerbação da mercantilização de quase tudo; a ampliação da virtualização do ensino e o redimensionamento dos padrões socioculturais de nossa sociabilidade merecem críticas de monta, para que não naturalizemos seus efeitos nefastos na vida social.

2.2 Particularidades e legalidades pedagógicas do EAD

Com referência nas concepções de “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento”, discutidas no item anterior, ocorreu a consolidação da modalidade ensino a distância no Brasil, conduzida pelo uso das TICs nos processos pedagógicos. Este movimento desdobrou-se na ampliação do que Barreto (2015) caracteriza como “virtualização do ensino”, correspondente aos novos processos de interação entre professor-aluno.

Do ponto de vista adotado em nossa dissertação, as problemáticas das práticas pedagógicas do EAD ultrapassam a dimensão ensino/aprendizagem ou mesmo a relação professor/aluno, uma vez que partimos do argumento de que instauram-se, contraditoriamente, como expressão ideológica das estratégias das classes dominantes de socialização de concepções de mundo, que permitam o consenso de massa, em torno dos projetos de recomposição da hegemonia burguesa.

Claro que o ensino presencial também pode ser dotado de tais características. No entanto, as inovações tecnológicas introduzidas nos processos educativos da modalidade à distância tendem a assumir potencial de força para ampliar os mecanismos de conformação ideológica na formação dos trabalhadores na contemporaneidade, dirimindo as possibilidades de construção de arestas, confrontos e conflitos.

A análise histórica da modalidade ensino a distância foi alvo de alguns debates promovidos por Barreto (2015, 2012) e Lima (2011, 2007a, 2007b). Seu nascimento no Brasil data dos anos 1940, tendo como iniciativa cursos por correspondência promovidos pelos Instituto Universal Brasileiro¹⁶. Isto mostra

¹⁶ Em estudos anteriores (SILVA, 2015) destacamos que a utilização das técnicas do ensino a distância são históricas, datadas do século XVIII, período em que o ensino por correspondência fora utilizado para a realização de um curso de capacitação na Inglaterra. Durante os séculos XIX e XX o EAD expandiu-se, sobretudo, voltado à profissionalização em atividades manuais, estudo de línguas estrangeiras e a formação docente. Foi nos Estados Unidos e na Europa que estas atividades se desenvolveram inicialmente, constituindo-se, inclusive, universidades abertas, voltadas exclusivamente ao investimento pedagógico no EAD. Em seguida, essa prática educativa passou a ser difundida pela América Latina, Ásia e África. Partindo dos estudos de Cruz (2015) entendemos que também é bastante antiga a prática do ensino a distância no Brasil. A autora aponta que nos 1900 existiam cursos a distância profissionalizantes, via correspondência, com materiais didáticos enviados por correspondência, usando as ferrovias como meio de transporte, a posteriori, foram criados cursos radiofônicos, através da Rádio Sociedade do Rio

que a associação entre ensino a distância e a especialização das tecnologias da informação e comunicação apresenta-se como um produto atual, da passagem dos anos 1990 para os anos 2000, na medida em que o desenvolvimento das tecnologias no final do século XX permitiu que as inovações científicas operassem mudanças na produção e na dinâmica particular dos processos de reprodução social.

Sob um enfoque conceitual¹⁷, são empregadas, no Brasil, duas denominações para destacar práticas educacionais à distância¹⁸, ensino a distância e educação à distância. É pela via da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) que o ensino a distância é regulamentado no Brasil, de modo específico, na Seção III, Artigo 32, Parágrafo 4º: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” Com o Plano Nacional de Educação de 2001 o EAD ganha expressividade no conjunto de propostas de ampliação de vagas para o ensino superior, sendo associado às TICs a proposta inicial de formação de professores para o ensino básico (BARRETO, 2015).

O EAD foi indicado como modalidade que remete à flexibilização estratégica da formação, através de alterações na relação entre tempo de

de Janeiro, em 1923 (CRUZ, 2015). A oferta de cursos, por intermédio de correspondências e ofertados pela iniciativa privada, se consolidou com a criação do Instituto Monitor (1939) e do Instituto Universal Brasileiro (1941). Várias iniciativas foram postas em prática com a intenção de institucionalizar o ensino a distância no Brasil, muitas das quais promovidas pelo setor privado, como a Escola Rádio-Postal, criada pela Igreja Adventista em 1943, dentro do Programa “A Voz da Profecia”. O Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) adentra no EAD a partir de 1946, e em 1950, desenvolve no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar. Percebemos que na histórica organização do ensino a distância no Brasil a primeira forma de materialização desta modalidade se deu via correspondência, em seguida via rádio, TV e a partir dos anos 1990 com o uso da internet (CRUZ, 2015).

¹⁷ Para o Ministério da Educação: “A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB)”.

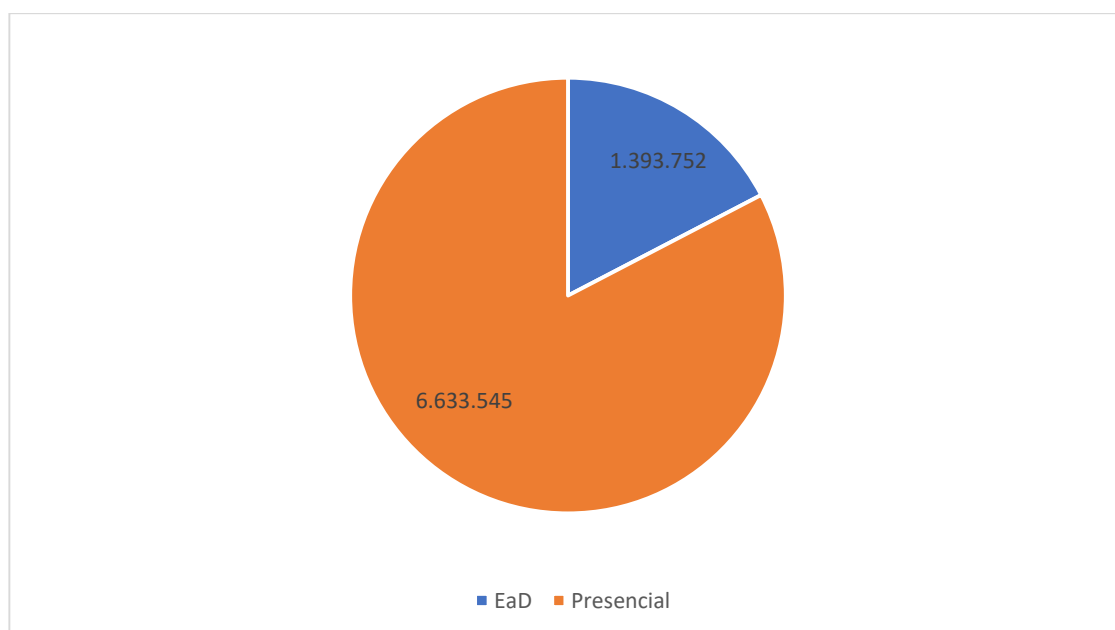
¹⁸ A educação a distância como um instrumento de política pública por parte da esfera governamental foi instituída com a promulgação do Decreto n.º 1.237/1996, que criou no âmbito da Administração Federal o Sistema Nacional de Educação a Distância. Esteve temporariamente vinculada a Subsecretaria de EAD, vinculada à Secretaria de Comunicação da Presidência da República. Ainda no ano de 1996, o decreto n. 1.917, criou a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED) com o objetivo de articular as ações governamentais, alocar recursos visando à implementação de programas e projetos, e propondo novas iniciativas em EAD. Conforme ressalta Cruz (2015), a criação da SEED articula um marco regulatório para essa modalidade de ensino, sinalizando para as IES públicas e privadas que a educação a distância ganhou novos status no campo das políticas públicas. A SEED foi extinta em 2011.

formação; currículo baseado em habilidades e competências específicas; mudanças na relação de aprendizagem, promovida pela distância entre professor e estudante.

Além disso, como salienta Barreto (2015), a modalidade EAD surge no Brasil sem um amplo debate envolvendo sua expansão, cogitada sob a restrita discussão sobre as estratégias operacionais de garantia da expansão do ensino nesta modalidade. De tal forma, recai sobre ela uma ênfase maior sobre o efeito técnico nas políticas educacionais do que reflexões pedagógicas de fundo sobre suas fragilidades teóricas, éticas ou políticas na formação profissional.

Dados do Inep (2016) evidenciam que o número de matrículas de estudantes nos cursos de graduação à distância têm aumentado no Brasil, atingindo quase 1,4 milhões em 2015, o que representa 17,4% do total de matrículas na educação superior. Enquanto o número de matrículas no ensino presencial cresceu 2,3% entre 2014 e 2015, no EAD a ampliação foi de 3,9%. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Matrículas em cursos de graduação à distância e presencial – Brasil (2015).



Fonte: Elaboração própria, com coleta de dados do Inep (2016).

É importante situar que a ampliação do acesso à escolaridade representa um duplo e contraditório dinamismo: uma forma econômica e política de atendimento das necessidades do capital, de formação de um amplo conjunto de trabalhadores disponíveis, ao passo que também configura-se como uma resposta à pressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, carregando consigo a tendência de elevação dos patamares de qualificação como expressão do caráter contraditório e antagônico das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2010b).

A expansão do acesso às práticas de qualificação está imbuída de características próprias do tipo de formação determinadas às classes trabalhadoras: um processo formativo marcado por aligeiramento e empobrecimento cultural; galvanizando um espírito dogmático e imediatista, ao configurar-se como um “evangelho do mercado de trabalho”.

Além disso, importa destacar qual a função ideológica das concepções de “sociedade da informação”, “sociedade pós-capitalista” e “sociedade em rede” no âmbito da formação escolarizada. Duarte (2008) nos oferece alguns pontos explicativos para o entendimento desta questão.

Para o autor citado, são sintomáticas cinco “ilusões da sociedade do conhecimento”: i) a ideia de que a acessibilidade do conhecimento seria possível pelo recurso à informática, à internet e a meios de comunicação; ii) a superação das metanarrativas e o enfraquecimento teórico das grandes sínteses sobre a história humana; iii) o entendimento do conhecimento não como uma forma de apropriação da realidade pelo pensamento, e sim, uma construção subjetiva resultante de processos *semióticos* e *intersubjetivos*; iv) a ideia de que os conhecimentos teriam o mesmo valor, não havendo posições diferentes quanto à sua qualidade e poder explicativo sobre a realidade social; e por fim, v) o apelo à consciência dos indivíduos.

As concepções idealistas da educação apoiam-se em tais ilusionismos. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. (DUARTE, 2008, p. 15).

Cumprir sinalizar alguns deslocamentos pedagógicos contemporâneos, que poderão ser guia dos processos formativos à distância. Do ponto de vista teórico-prático, o escolanovismo¹⁹ tratou-se de alterar o eixo da questão pedagógica do intelecto para a esfera dos sentimentos; do aspecto lógico para o psicológico; da disciplina para a espontaneidade; da centralidade da ação educativa para a preocupação centrada no ensino estrito; da qualidade para a quantidade; de uma pedagogia de inspiração sócio-filosófica para uma pedagogia centrada na experiência vivida, na razão sensível do aluno e, portanto, em uma teoria pedagógica cujo foco não é o conhecimento em sua totalidade e a articulação com práticas educativas reflexivas, e sim, preocupadas com o dilema do “aprender a aprender” (SAVIANI, 1999).

O ideário do “aprender a aprender” alterou a concepção de conhecimento e a referência histórica das grandes sínteses do pensamento social, político e filosófico da humanidade, destituindo a capacidade do estudante articular-se com professores, como ponto de referência e estímulo crítico às reflexões.

A centralidade da ação pedagógica, sob o julgo do escolanovismo, passou a ser vista na capacidade do estudante de apreender novas técnicas de aprendizagem, mas, uma aprendizagem selecionada, marcada pelo crivo do que se apresentava como demanda imediata no mercado de trabalho. Recorre-se ainda ao senso comum como ponto de apoio à flexibilização da escola às classes trabalhadoras, uma vez que o discurso da universalização do acesso escamoteia o tratamento “rebaixado” do tipo de escola e conteúdo educativo às classes subalternas.

Nas palavras de Saviani (1999), o projeto ideológico-político do escolanovismo buscou deslocar o caráter ético-político das práticas educativas para a dimensão estritamente técnica, num movimento de endogenismo na forma de pensar a problemática da escola. A centralidade do efeito técnico e

¹⁹ O movimento escolanovista nasce na Europa, ainda no século XIX, sob a liderança do educador suíço Adolphe Ferrière. Inspirado em um discurso liberal, a concepção deste movimento inicial era de promoção da igualdade de oportunidades da escola e busca pela autonomia moral dos estudantes. Saviani (1999) caracteriza o movimento escolanovista ou “Escola Nova” como expressão contestatória da pedagogia de tipo tradicional, que no século XX buscou alterar a relação ensino-aprendizagem, o conteúdo do conhecimento divulgado nas escolas e ampliou seus leques de intervenção em outras esferas da vida social, como nas relações e processos de trabalho.

utilitarista da escola cumpriu uma dupla função: ampliar a escolarização como requisito ao ideário da “empregabilidade” e promover um tipo de ensino cerceado pelos interesses de recomposição do bloco hegemônico burguês e, especificamente, das diversas frações de classe que o constitui.

O aperfeiçoamento instrumental das práticas pedagógicas do escolanovismo implicam na constituição da pedagogia de tipo tecnicista. Este modelo pedagógico inspira-se na perspectiva de neutralidade científica e nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade, reordenando o processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. De certo modo, a pedagogia tecnicista apresenta o interesse de superar o escolanovismo, na medida em que busca planejar as ações educativas sem a interferência da esfera subjetiva no processo de ensino/aprendizagem, já que o escopo centra-se na suposta assepsia ideológica da educação. Nesse sentido, este modelo pedagógico tornou-se matriz para tendências educacionais vinculadas ao microensino, ao teleensino e às máquinas programadas para compartilhamento de informações (SAVIANI, 1999).

Na contemporaneidade, em relação à dimensão pedagógica, a modalidade EAD produz-se como derivação do ideário do “aprender a aprender” e das formulações da pedagogia tecnicista, uma vez que a ampliação do ensino mediado pelas TICs tendem a direcionar uma conformação pedagógica racionalizada para expressar o ilusionismo da neutralidade científica na difusão do conhecimento, a objetividade da prática educativa, operacionalizada por canais virtuais, vídeos e materiais didáticos digitalizados e impressos, que também cumprem a função de serem motivacionais, estimulando os estudantes a continuarem inseridos nessa modalidade.

A dimensão subjetiva é crucial para a consolidação de uma ação pedagógica compreendida como eficaz, na medida em que os estudantes precisam desenvolver técnicas e formas de estudos que reforcem o legado do “aprender a aprender”, aliado à construção do conhecimento (confundido com informação) partindo da experiência vivida do sujeito; de suas aspirações, desejos, sentimentos, sensibilidades, sob o manto de um humanismo abstrato, destituído de um sentido histórico.

As formulações pedagógicas alinhadas ao ideário da empregabilidade, à formação por competências e à teoria do capital humano²⁰, na medida em que circunscrevem os processos educativos à condição de instrumentos que permitiriam aos homens investimento individual em sua formação, dimensionam a aquisição de conhecimentos operacionais, comportamentos e ideologias úteis à produtividade do capital. Os sujeitos sociais em formação seriam, por si, responsáveis pelo crescimento e desenvolvimento social, alimentando a ideia de que a formação individual garantiria inserção ou mesmo permanência no mercado de trabalho.

A contribuição de Frigotto (2010b) ao debate sobre a formação humana corrobora para pensarmos que a empregabilidade e a teoria do capital humano mantém relação com o processo de desqualificação da formação escolar, cuja agenda contemporânea dimensiona as perspectivas de eficiência e produtividade, ao reclamar processos educativos com métodos e técnicas assemelhados aos das organizações empresariais, em tempos de reestruturação produtiva.

Ao tratar dos conteúdos didático-pedagógicos que se apresentam na formação à distância, Barreto (2015) considera que eles são pensados para serem “autoexplicativos”, dispensando mediações pedagógicas constitutivas das práticas educativas, promovendo ações pedagógicas associadas a resolução de “dúvidas pontuais” nos polos presenciais. Aferimos daí, que os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cujo conteúdo vem sendo

²⁰ A ideologia do capital humano lapidou o novo horizonte dos projetos educacionais na esfera mundial, assumindo particularidades nas economias periféricas. O conceito de capital humano erige-se como elemento explicativo do desenvolvimento com equidade social e como uma teoria de educação. Constitui-se como construtor básico da “economia da educação”, cuja preocupação central reside em explicar o papel da educação como instrumento de crescimento econômico. Para um dos expoentes da teoria do capital humano, Theodore Schultz, a instrução como componente da produção, o investimento em habilidades e conhecimentos, tendem a aumentar futuras rendas dos empresários e dos indivíduos em processo de formação, e desse modo, assemelha-se a um investimento em outros bens de produção. Ou seja, os níveis de desenvolvimento econômico de um país, as taxas de acumulação de capital e o nível dos salários individuais seriam mediados pelo investimento em capital humano (FRIGOTTO, 2010b). A educação é entendida como o principal capital humano, portadora da necessidade de ampliar, nos indivíduos, capacidade de trabalho. Para tanto, a ideologia que resultada da teoria do capital humano leva em consideração que o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir habilidades e competências intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de determinado volume de conhecimentos, que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, por sua vez, de produção. Sinalizamos aqui, que a educação torna-se fator de explicação econômica das diferenças da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, das diferenças de produtividade e renda.

marcado por empobrecimento cultural, constituem formas de controle das relações sociais capitalistas na produção e divulgação do conhecimento (FRIGOTTO, 2010a).

A concepção hegemônica de ensino a distância opera na articulação orgânica com as necessidades do atual padrão de acumulação capitalista (BARRETO, 2012). O EAD, associado às tecnologias informacionais, amplia as possibilidades de acúmulo de capital pela via da produção tecnológica, de insumos para aulas on-line; pela elaboração e confecção de materiais didático-pedagógicos do processo de formação, por consultorias educacionais; e pela dinâmica própria da comercialização de cursos para o ensino básico e superior, formação e capacitação de técnicos que dimensionam o potencial de forças do empresariamento da educação superior.

O argumento que defendemos em nossa dissertação compreende a tendência de matrizes teórico-ideológicas que associam o determinismo tecnológico a valores sociais e concepções de mundo já referenciados na sociedade pela apologia burguesa, que ganham novos mecanismos de disseminação de ideologias e práticas sociais, vinculadas ao apagamento da luta de classes e ao descrédito no potencial da história humana. De tal modo, importa discutir o EAD para além dos efeitos da aprendizagem, levantando questionamentos sobre a dinâmica própria desta modalidade como mecanismo potencial de conformação moral e intelectual dos sujeitos, aos imperativos ideológicos elaborados e reproduzidos com o escopo de recomposição do bloco hegemônico burguês.

As conformações ideológico-políticas do projeto educacional dos organismos internacionais, a citar Banco Mundial (BM), UNESCO e Fundo Monetário Internacional disputam as relações pedagógicas que se abrem com a ampliação das TICs nas práticas educativas. A preocupação reside em gerenciar acordos que promovam financiamento e execução de projetos educacionais para o ensino básico, técnico e superior, de acordo com as demandas postas pelo nível de desenvolvimento que particulariza cada país.

Do ponto de vista pedagógico, as ações do BM centram-se na socialização de conteúdos e abordagens de aprendizagem valorizadas pela

teoria do capital humano. A formação do trabalhador polivalente envolve a necessidade de informações cada vez mais específicas e diversificadas. Um caleidoscópio de novas instruções, máquinas, produtos e demandas passou a invadir o cotidiano dos trabalhadores. Conteúdos como ética, comportamento, empreendedorismo, empregabilidade, seguem a linha de exigências no processo de formação (MELLO, 2003).

Nesse sentido, conforme Mello (2003), a dimensão ético-política da formação dos trabalhadores contribui para uma concepção de sociedade que separa os sujeitos em diversos níveis, de acordo com seus conhecimentos e o uso que fazem destes. Desse modo, na visão do BM e da UNESCO as classes sociais se restringem à posição ocupada na chamada “sociedade do conhecimento”, onde regiões específicas, como é o caso da América Latina, são forçosamente vocacionadas à difusão de conhecimentos dependentes das determinações dos países hegemônicos, na economia capitalista mundial.

Cumprе explicitar que o BM tem atualizado suas estratégias de intervenção na educação superior dos países dependentes. Após o amplo movimento de “massificação” da formação profissional entre os anos 1990 e, sobretudo 2000, este sujeito político coletivo tem alçado novas determinações quanto ao conteúdo pedagógico do processo de expansão do ensino.

Em 2011, o BM socializou o documento *Estratégia 2020 para a educação: aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*, elaborado pelo organismo através de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, sociedade civil e representantes de negócios de mais de cem países, de acordo com a diretriz de participação adotada pelo BM nos últimos anos.

As novas medidas de intervenção partem do pressuposto de que, nos últimos anos, houve uma ampla expansão da escolarização dos países considerados “em desenvolvimento”, como fruto da operacionalização das diretrizes da programática “Educação para Todos”, dos anos 1990. Para o atual documento, os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais, ao passo que oferecem possibilidade de aprendizagem acelerada.

Para o BM, os níveis de desemprego, sobretudo entres jovens, ressaltam a incapacidade dos sistemas de educação em formar jovens com competências, capacidades e habilidades corretas para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. A instrução seria a saída para conseguir emprego e ter acesso a outros bens necessários à vida, como habitação, saúde, lazer, etc.

O BM parece querer oferecer uma resposta às críticas de que a expansão do ensino superior não permitiram a garantia da empregabilidade como mecanismo de mobilidade social. Segundo o novo documento do supracitado organismo, de 2011, o problema central residiria na inoperabilidade do conhecimento divulgado nas instituições de ensino, as quais precisariam adequar-se teórica e pedagogicamente ao aprendizado cada vez mais imbuído das demandas reais do mercado de trabalho, ao invés de, nas palavras do organismo, insistirem em saberes secundários e em demasia abstratos na socialização do conhecimento. É a perspectiva de redimensionar o ensino/aprendizagem, conhecimento/conteúdo que torna-se nova estratégia de intervenção para alcançar novos patamares de desenvolvimento social.

O que vemos é que as ideologias da empregabilidade e do “capital humano” instrumentalizam o sentido da prática educativa, dissolvendo-a ao caráter operacional e pragmático do conhecimento. O conhecimento útil torna-se aquele que terá eficácia ideológica na conformação de projetos dominantes, sobretudo, àquele demandado pelo empregador. Muito mais do que o significado histórico da profissão no conjunto da divisão social e técnica do trabalho, a ideologia da empregabilidade racionaliza, universaliza e homogeneiza concepções de mundo, práticas sociais, habilidades e competências que transformaram o sujeito apto aos critérios do mercado de trabalho e, portanto, supostamente empregável.

O estreitamento do horizonte educacional às demandas do mercado de trabalho, a partir de noção de competências, corresponde “[...] a um “alargamento” da compreensão de educação, não mais baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem.” (PRONKO, 2014, p. 107-108). Trata-se de valorizar a razão sensível e a certeza imediata como parâmetro para a nova compreensão de conhecimento a ser apreendido pelos sujeitos. Por isso, o investimento em educação deve estar mais voltado para o

que o BM denomina de “oportunidades de aprendizagem”, favorecendo mercados de formação que atuem na disseminação da ideia que as competências e as capacidades individuais são fundamentais para o processo de desenvolvimento.

O escopo de aprendizagem para todos reflete a concepção de que o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem ao longo da vida, muito além do que os anos que ficam em uma sala de aula.

No sentido de reverter o quadro exposto o documento estudado indica o tripé resolutivo da problemática: *investir cedo, investir com inteligência e investir em todos*, mecanismo que incitaria o caminho para melhor eficácia e eficiência no processo de aprendizagem. Destaca-se que o conhecimento precisa ser avaliado pelo crivo do retorno e ganhos da aprendizagem, e por fim, essa programática afirma que as competências e saberes “adequados” devem ser socializados para uma ampla camada das populações pobres.

O documento ainda critica a legitimidade do sistema escolar, ao considerar que este estaria perdendo centralidade na dinâmica de transmissão de conhecimentos, processo que decorreria de uma concepção estreita do que seria a educação. Aponta-se, portanto, a necessidade de ampliar a concepção do que seria o processo educativo, afirmando que o sistema educacional não se refere somente às escolas, universidades e programas de formação, haja vista que o processo de aprendizagem deveria contemplar programas formais e não-formais, fornecidos por organizações religiosas, organizações sem fins e com fins lucrativos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Malgrado, embora o BM declare que a escola vem perdendo centralidade, afirma-se, ao mesmo tempo, que não é possível prescindir dela. Portanto, o documento analisado faz um apelo às “[...] relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado” (Banco Mundial, 2011, p. 6).

A mais nova estratégia de educação do BM recoloca um questionamento sedutor à centralidade da escola, lembrando os apelos desescolarizantes da década de 1960 e liquidifica conquistas históricas em prol de uma real educação para todos (cuja expansão em um sentido emancipatório se dá pelo caráter “desinteressado” da formação aí construída), só aprofunda a diretriz histórica de mais mercado, defendendo o interesse empresarial de forma direta e indireta. De forma direta, pelo favorecimento à criação de mercados de formação, como novos nichos de expropriação das classes trabalhadoras do mundo (Fontes, 2010), ao questionar e redefinir o espaço público como garantia de direitos. De forma indireta, por assegurar a adequação de uma formação humana cada vez mais estreitamente “interessada” (Gramsci, 2001) na sua função produtiva, reduzida ao processo de “fazer” de acordo com o modo capitalista de produção da existência. Só nesse contexto é possível compreender a qualidade da educação, mote de todas as reformas propostas, como eficiência do investimento e adequação da sua contribuição aos estreitos limites do crescimento (PRONKO, 2014).

Ante ao exposto, cabe destacar que a formação escolarizada torna-se mais imediatamente interessada, rascunhada pelo espectro do pragmatismo. “Elas se limitam, em nível cognitivo, a desenvolver habilidades que, em graus diversos, apequenam a atividade criadora das novas gerações.” (NEVES, 2006, p. 94). Ademais, as políticas governamentais nos anos de neoliberalismo vêm buscando também sedimentar, entre várias frações da classe trabalhadora, a ideologia da educação como panaceia e a ideologia da empregabilidade. Seduzida em grande parte por estas ideologias, a classe trabalhadora passa a investir na melhoria de seus padrões de escolarização, sem muitas vezes refletir sobre a natureza da formação ministrada.

Em síntese, o que poderíamos entender como particularidades pedagógicas do ensino a distância, trata-se de legalidades que incorporam o uso das TICs e de práticas pedagógicas a elas associadas: vídeo-aulas, conteúdos digitais, contato on-line entre professores e estudantes, dentre outras formas específicas de objetivação da formação, galvanizadas por concepções ideológicas que reforçam o ilusionismo da concepção de “sociedade da informação”, o ideário da empregabilidade, a formação por competências, e os discursos do “capital humano”. De modo a potencializar a disseminação de arranjos éticos e políticos que tendem a reiterar o senso comum e difundir ideologias orgânicas à reprodução social do modo de pensar das classes dominantes. Ainda assim, assumimos a posição de que tal processo não ocorre

de forma mecânica, pois também é perpassado pela mediação de sujeitos nos processos históricos.

3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

“Avançar na perspectiva de análise das relações de forças presentes na sociedade, acompanhar o movimento das classes e articular os elementos da realidade com as determinações mais gerais da dinâmica capitalista contemporânea significa apostar no papel intelectual da profissão, o que é condição para estabelecer o debate qualitativo e competente com o intuito de fortalecer a tradição de inspiração marxista no Serviço Social, e recusar, com sólidos argumentos, a postura antimarxista e anti-intelectual que se constrói, molecularmente, entre amplos segmentos profissionais” (MOTA; AMARAL, 2016).

3.1 Valores sociais e concepções ideológicas da formação profissional do Serviço Social brasileiro

Vimos, no capítulo anterior, as determinações ideológicas que sustentam o ideário do ensino a distância na contemporaneidade. Entendemos que esta modalidade de ensino é perpassada por forças ideopolíticas que racionalizam concepções de “informação”, “informática” e “conhecimento” como se fossem produtos assépticos e supraclassistas.

Em conjunto com as assertivas que propagam o sentido das tecnologias no campo de práticas manipulatórias, as ideologias organicamente sistematizadas pela racionalidade burguesa e difundidas pelos aparelhos privados de hegemonia – a escola e suas agências organizadoras, em específico – potencialmente, difundem o ideário da empregabilidade e as pedagogias do “aprender a aprender”, como formulações político-pedagógicas na formação escolar contemporânea. Dito isso, argumentamos que o EAD apresenta-se hegemonicamente como expressão potencial do determinismo tecnológico conjugado a valores sociais que visam à conformação moral e intelectual dos sujeitos, aos imperativos ideológicos elaborados e reproduzidos no sentido de recomposição do bloco hegemônico burguês.

No capítulo que ora iniciamos temos o objetivo de discutir as tendências contemporâneas que se apresentam à formação profissional do Serviço Social brasileiro, no intuito de debater os confrontos, deslocamentos e desafios entre

os valores sociais e práticas coletivas defendidas no processo formativo hegemonicamente elaborado pela categoria profissional, e os dilemas da reconfiguração da formação.

Não queremos aqui lançar posicionamentos meramente apriorísticos, e sim, apresentar frentes de discussões já expressas nos debates coletivamente encaminhados no campo da produção teórica e na ação política do Serviço Social, no intuito de também enfatizar novos dilemas.

Ao longo da trajetória da formação profissional do Serviço Social brasileiro a direção social que a embasou expressa um campo de disputa hegemônica em torno do direcionamento intelectual e político da profissão. Resguarda, portanto, a constituição de valores sociais, ideologias e perspectivas éticas, situadas em contextos histórico-sociais.

Sabemos que a profissão nasce e se desenvolve nos marcos do pensamento conservador, com um modo de pensar e agir na sociedade, no bojo de um movimento reformista. Na concepção de Iamamoto (2012), os princípios genéticos do Serviço Social articulam elementos valorativos diversos, em um arranjo teórico-doutrinário particular, presidido pela doutrina social da Igreja Católica e os desdobramentos do neotomismo, pelo moderno conservadorismo europeu e pela sociologia funcionalista.

O fio conservador que funda a profissão fundamenta as bases de interpretação da sociedade, o campo de valores norteadores da ação profissional e os mecanismos de aperfeiçoamento de seus procedimentos operativos. De tal modo, em suas primeiras décadas, a profissão foi atualizando seus fundamentos científicos e técnico-interventivos sem questionamentos que atingissem os pilares da ordem burguesa.

A naturalização do projeto societário burguês acompanhou valores reformistas, com ação centrada em trabalhos sociais com indivíduos, grupos e comunidades. “[...] na defesa da pessoa humana, do seu desenvolvimento integral e do bem comum.” (IAMAMOTO, 2012).

A construção de um projeto nacional de formação profissional remonta aos anos 1940 com a criação da ABESS²¹, atual ABEPSS, instituição responsável pela busca de unidade da formação profissional no Brasil. Os valores sociais mobilizados pela Igreja Católica, na perspectiva de disseminação dos ideários cristãos, demarcaram os aportes teórico-filosóficos do processo formativo. Vejamos que o neotomismo e as encíclicas papais direcionaram as concepções de mundo das unidades formadoras.

A moral cristã e a ética reformadora de princípios vocalizaram um *ethos* profissional dotado de radical conservadorismo. Como destaca Cardoso (2017), soma-se a isso, o ideário de amor ao próximo, de servir ao outro, de fazer o bem; reafirmando a ideia de uma pretensa ética neutra que visa o bem comum, como se fosse possível a existência de um único bem à humanidade.

O conjunto de influências direcionadas ao campo da formação levaram ao Serviço Social promover o deslocamento de uma crítica romântica à sociedade burguesa, incapaz de compreender o caráter histórico da ordem estabelecida e de criticá-la em suas bases concretas (num movimento inicial anticapitalista romântico, em torno dos “excessos do liberalismo” e suas consequências imediatas na vida das classes subalternas); a uma profunda adesão ao bloco de poder, na medida em que o Serviço Social foi sendo absorvido pelo Estado e pelos interesses da burguesia industrial.

O caráter “romântico” da crítica foi se diluindo, passando a profissão a aderir às propostas reformistas, de cunho burocrático-administrativo, e de adesão concreta a valores mobilizados para manutenção da ordem pública. Nesse aspecto, como destaca Silveira Júnior (2016b), são históricos, na profissão, processos interventivos balizados por componentes próprios de atividades intelectuais-diretivas e político-pedagógicas²², que estiveram por um longo período da trajetória da profissão fortemente vinculadas ao *ethos* burguês,

²¹ A ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social) surge em 1946 com o objetivo de homogeneizar a formação profissional em Serviço Social no Brasil. Em 1979, no Congresso da Virada, esta entidade assume a tarefa de articular o projeto de formação profissional transformando-se em Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, e em 1998 ao buscar evidenciar a dimensão investigativa no processo formativo, utiliza a nova nomenclatura: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.

²² Uma importante fonte de discussão sobre a dimensão político-pedagógica da prática profissional do Serviço Social situa-se na obra de Marina Maciel Abreu, intitulada Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional.

como mediação socioreprodutiva funcional à ordem capitalista, na era do monopólios.

Concordamos com Iamamoto (2012) ao afirmar que a herança conservadora da profissão, em certa medida, não se chocava com a racionalização das metodologias interventivas. Com a perspectiva de atribuir um verniz científico e pretensiosamente asséptico, moldou-se à base do pensamento social positivista e à concepção de consolidar a ordem pública pela via da resignação das classes trabalhadoras ante as consequências das desigualdades sociais, entendidas como fenômenos invariáveis.

Foi no bojo do movimento de renovação profissional²³ que o Serviço Social brasileiro endossou a discussão sobre a natureza da profissão, apropriando-se de construções teóricas de diversas matizes para tal. Como discorre Netto (2014), a legítima erosão do Serviço Social “tradicional” alavancou um palco de disputas em torno da direção social da ação profissional, num movimento em que diversas concepções ideológicas entraram em cena com o escopo de se enraizar no seio da profissão.

É preciso destacar, sem dúvidas, o significativo papel da perspectiva de “intenção de ruptura”, que permitiu ao Serviço Social operar saltos qualitativos na formação e na formulação de uma cultura profissional crítica, matizada nos referenciais da esquerda brasileira. Entre os anos 1960/1980, parte da profissão

²³ A preocupação com a identidade profissional e sua relação com a dimensão científica assumiu outro patamar nos anos ditatoriais, esse período é marcado pela ação coercitivo-militar do Estado burguês em aliança com o empresariado nacional. Demarcava o nítido avanço do capitalismo monopolista e as respostas cobradas aos países periféricos pelos países de economia hegemônica. É nessa conjuntura que a profissão vivencia uma das fases mais amargas e ao mesmo tempo maduras no campo político, ético e teórico. Trata-se do processo de renovação do Serviço Social, através do qual buscou-se problematizar o tradicionalismo no interior da profissão. No palco histórico desse movimento, é preciso lembrar a existência de três vertentes que disputavam a direção social da profissão, a modernização conservadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. A problemática sobre a natureza social da profissão foi alvo de polêmicas. Discutia-se, afinal, o que era o Serviço Social? Seria ciência? Ideologia? Ou profissão? Eis que, a entrada da profissão no circuito acadêmico promoveu uma aproximação com as ciências sociais e possibilitou o reconhecimento da pesquisa como mediação da construção do projeto profissional. No entanto, tal processo não foi operado sem grandes conflitos. Lembremos que a renovação da profissão não foi constituída por blocos homogêneos, de tal modo, duas vertentes: modernização conservadora e reatualização do conservadorismo intentavam responder às demandas autocráticas do Estado burguês.

tornou-se componente legítima das lutas políticas em curso na realidade brasileira, com aportes político-ideológicos referenciados no marxismo²⁴.

Na discussão apresentada por Netto (1996), no plano ideológico-político, a “intenção de ruptura” com o conservadorismo não significa que o conservadorismo foi superado no interior da categoria profissional, e sim, que os esforços e enfrentamentos mobilizados entre os anos 1970/1980 repercutiram em posicionamentos ideológicos e políticos de natureza crítica e contestadora, em face da ordem burguesa. Tal processo ganhou legitimidade em parte da categoria. Tratou-se de uma conquista de fundo, no sentido de renovação teórico-cultural da profissão.

A formação profissional foi diretamente influenciada pelo novo cenário em que se situava a profissão, de modo que mudanças ocorreram no currículo mínimo, como é o caso da nova organização curricular de 1982. A perspectiva histórico-crítica na análise profissional soma-se à direção ideológico-política que almejava o fortalecimento de projetos societários emancipatórios.

As tendências ideológico-políticas da formação profissional passaram a balizar-se em valores sociais e concepções de mundo contrapostos à ideologia burguesa, no amplo movimento de construção de um novo perfil profissional. Na esteira desse processo, é de fundamental importância salientar as contribuições de Marilda Iamamoto²⁵ no entendimento da profissão inserida, contraditoriamente, no contexto da reprodução das relações sociais capitalistas, com base em fecundas aproximações ao legado da tradição marxista.

Após situarmos essas dimensões, importa destacar que a concepção de formação profissional que nos permite avançar no debate vincula-se a ideia de que tal processo é movente na constituição de modos de pensar e agir no mundo. Nos argumentos de Iamamoto (2013), a formação profissional não pode

²⁴ A literatura da profissão deixa claro que a aproximação do Serviço Social ao marxismo não ocorreu sem grandes dilemas. Nesse aspecto, importa situar que as seminais formas de aproximação vieram pela via da dimensão política, com a introdução de manuais ou comentadores das obras de Marx, a exemplo de Mao Tse Tung e Louis Althusser. O segundo momento ocorreu pela via da formação acadêmica e produção teórica, colaborando para a formação de uma intelectualidade crítica na profissão. Por fim, o terceiro momento resulta no desdobramento para o trabalho profissional dos assistentes sociais (NETTO, 2014).

²⁵ A obra de Marilda Iamamoto, em parceria com Raul de Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*, de 1982, expressa os caminhos de uma maioria intelectual crítica na profissão.

ser reduzida a oferta de disciplinas que propiciem uma titulação aos assistentes sociais, respondendo a uma condição para inserção no mercado de trabalho.

A formação é entendida pela autora como um movimento orgânico de formação acadêmica, científica e política de quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado. Por suposto, trata-se de um projeto profissional demarcado por condições objetivas e subjetivas, e que é impactado pelas demandas reais da prática profissional.

O processo formativo exige sólidos aportes do ponto de vista teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. Processo este que visa formar profissionais qualificados para o reconhecimento crítico de seu espaço socioocupacional, situando-o no contexto mais amplo da realidade socioeconômica e política do Brasil. Reside, então, a importância de uma formação que possibilite acesso a um arcabouço teórico-político referenciado no marxismo, articulando conhecimento teórico e prática profissional como unidades na vida social.

Cabe sinalizar que o projeto profissional crítico do Serviço Social expressa enfrentamentos ao conservadorismo que se encontra enraizado na sociedade e na profissão, e que mesmo na contemporaneidade persiste em nos “assombrar”. Afinal, a profissão não está “encastelada” em um mundo paralelo. Ela está presente na dinâmica da vida concreta e real da sociedade de classes, sofrendo dilemas e organizando respostas ético-políticas como formas de enfrentamento.

É válido destacar que o Serviço Social brasileiro, a partir da perspectiva de “intenção de ruptura”, se particulariza enquanto profissão que assume aderência a um projeto societário democrático e emancipatório, que põe a profissão em contradição consigo mesma. De tal modo, o projeto profissional, denominado projeto ético-político, representa um legado histórico de intenções, valores, concepções de mundo, respostas ético-políticas, afirmações teórico-metodológicas e sistematização de perspectivas técnico-operacionais.

Ao adentrar em um curso superior os estudantes deparam-se com uma proposta de formação sistematizada, para que ao final do curso os mesmos atendam ao perfil profissional requisitado pela categoria profissional. O caso do

curso de Serviço Social, no Brasil, é emblemático, pois, nossa proposta de formação vocaliza determinados valores sociais e ideologias que se põem em contraposição às ideologias conservadoras, autoritárias, elitistas, racistas, machistas, lgbtfóbicas, veiculadas na sociedade como expressão das relações de exploração e opressão da humanidade.

A matriz curricular hegemônica na profissão, desde os anos 1990, expressa uma concepção de formação que tende a mobilizar nos estudantes concepções de mundo que enriqueçam seu universo político, teórico e cultural. A formação é uma das dimensões constitutivas do projeto profissional do Serviço Social, o qual articula-se a projetos societários. Estes, entendidos como sendo macroscópicos, ou seja, expressam propostas para o conjunto da sociedade. No modelo de sociedade em que vivemos os projetos societários são necessariamente projetos de classe, assumindo uma determinação fortemente política e envolvendo relações de forças.

Como destaca Netto (2006), os projetos societários, por serem históricos, incorporam novas demandas e aspirações, transformam-se e renovam-se, em conformidade com os dilemas históricos, políticos e culturais de cada época. Preside, então, enfrentamentos e lutas travadas em torno da direção hegemônica dos projetos societários. No entanto, a experiência histórica tem demonstrado que na sociabilidade burguesa, por razões de ordem econômico-sociais e culturais, os projetos societários que representam os interesses das classes trabalhadoras dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos classistas dos dominantes.

É a vinculação entre projeto societário e projeto profissional que sintoniza a construção teórico-metodológica e ético-política da profissão. Os projetos profissionais inscrevem-se nos marcos dos projetos societários, apresentando o que Netto (2006) considera como *auto-imagem* da profissão, elegendo valores que a legitimam socialmente, de modo a delimitar e priorizar seus objetivos e funções; formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases de suas relações com os usuários dos serviços, com outras profissões e com as organizações e instituições públicas e privadas.

Os projetos societários são constituídos por sujeitos coletivos – a categoria profissional – representados pelo conjunto dos membros que dão efetividade à profissão (docentes, pesquisadores, profissionais das políticas sociais, estudantes, agentes das entidades representativas). Por intermédio de sua organização política, acadêmica e sindical é que um corpo profissional elabora seu projeto profissional. Desse modo, no Brasil, a construção do projeto ético-político tem sido mediatizada pelas ações das entidades representativas, a saber: CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, e demais organizações que contemplam os interesses dos assistentes sociais.

Importa destacar que, conforme Netto (2006), os projetos profissionais são estruturas dinâmicas que respondem às alterações no sistema de necessidades sociais sobre o qual a profissão opera. São influenciados pelas transformações econômicas, históricas e culturais da sociedade; pelo desenvolvimento teórico e prático da profissão, e pelas mudanças na composição social do corpo profissional.

O sujeito coletivo que elabora o projeto profissional constitui um universo heterogêneo, ou seja, os membros que formam a categoria profissional são indivíduos diferentes, com origens, situações, posições, experiências, expectativas, condições intelectuais distintas, comportamentos e orientações teóricas, ideológicas e políticas diversas. Trata-se, portanto, de uma unidade não-homogênea, ou uma unidade de diversos, em que residem projetos individuais e societários variados.

A formação e a prática profissional configuram-se, nesse sentido, como espaços onde podem surgir perfis e projetos profissionais diferentes, ainda que tal projeto tenha base político-jurídica em documentos referenciados na profissão como as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), O Código de Ética (1993) e na Lei de Regulamentação da Profissão (1993).

A afirmação e consolidação de um projeto profissional envolve um campo de tensões e de lutas que não são suprimidas pelas divergências e contradições internas da profissão. Os processos de afirmação do projeto ético-político devem materializar-se através de práticas político-pedagógicas que envolvem o debate,

a discussão, a autocrítica; no sincero confronto de ideias, e não por mecanismos coercitivos e inibidores.

No âmbito da formação, vejamos que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, sinalizam que a formação profissional deve expressar uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, estabelecendo parâmetros para a inserção profissional crítica na realidade sócio-institucional. Incorpora o legado da tradição marxista na profissão, partindo do pressuposto do caráter coletivo e cumulativo do conhecimento. Isto expressa que o saber operado pelo projeto crítico de formação enfeixa uma conexão ativa entre conhecimento e tempo histórico, reconhecendo, ainda, a necessidade de permanente atualização frente às novas demandas societárias. O conhecimento a ser maturado no processo formativo é indicado como instrumento de apropriação das matrizes teórico-metodológicas críticas, traduzido em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, foram construídas como fruto de um intenso debate realizado entre a ABESS, atual ABEPSS, as unidades de ensino, os professores e estudantes dos cursos de Serviço Social espalhados pelo Brasil, por meio de oficinas locais, regionais e nacionais. Essas Diretrizes são implementadas tendo em vista o reconhecimento do antagonismo de interesses de classes que fundamentam projetos em disputa, evidenciando uma clara orientação ético-política, pautada na dimensão da emancipação política e humana e no comprometimento com as lutas da classe subalternizada, em busca de novas formas de sociabilidade.

O documento particulariza o Serviço Social no conjunto das relações de produção e reprodução da vida social, constituindo-se numa profissão de caráter investigativo e interventivo, com atuação nas expressões da questão social. Ainda, dimensionam os princípios de descentralização, pluralismo, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ABESS/CEDEPSS, 1997). A partir da análise das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, visualizamos que existem princípios claramente explicitados, compromissados com a qualidade da formação profissional. Dentre eles, destacamos:

[...] 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. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; 11. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular. (ABESS/CEDEPSS, 1997, p.6).

Conforme Iamamoto (2014), a proposta de currículo mínimo apresentada pela categoria sofreu com os rebatimentos da contrarreforma da educação superior, através da substituição por Diretrizes Curriculares mais flexíveis, exigindo a redefinição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório e a definição de competências e habilidades técnico-operativas.

Em meio às exigências legais, foi criada uma Comissão de Especialistas em Serviço Social, que revisou o documento, adequando-o à proposta de formação orientada pelo Projeto Ético-Político da profissão. Se, por um lado, visualizamos as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e da Comissão de Especialistas (1999) assumindo um compromisso em ensinar, ao longo do processo de formação acadêmica, o nosso Projeto Ético-Político, as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, em 2002, reiteram a razão formal-abstrata. Esta, na perspectiva de Guerra (2011), representa uma forma de pensar alijada de um compromisso de classe, vinculada à ideologia burguesa. Portanto, estão distantes do direcionamento da formação profissional acumulada como reserva de forças da profissão, fruto de resistências.

Destacamos que uma das primeiras formas de aproximação à discussão do projeto profissional ocorre na formação profissional. No universo das agências formativas os indivíduos situam-se no desafio de entender que estão diante de um projeto de profissão historicamente situado, e que tal projeto já define claramente o conjunto de valores sociais que irão nortear a prática profissional. Tende a acontecer, então, um confronto entre as concepções de mundo anteriores, já incorporadas pelos estudantes, em suas experiências,

vivências de mundo, formação religiosa, formação escolar; e o que se apresenta como expressão de uma cultura profissional.

As colisões entre o modo de pensar precedente e as formulações teórico-metodológicas e ético-políticas no campo da formação também podem resultar em novas descobertas no âmbito da subjetividade e no amadurecimento intelectual, político e cultural do corpo discente. Reside aí um dilema entre o senso comum da vida cotidiana e a direção intelectual e ética da profissão, resultando em sínteses dialéticas em torno do perfil profissional a ser formado.

As discussões realizadas aqui entendem que o projeto do Serviço Social brasileiro oferece elementos para uma leitura crítica e anticapitalista de mundo, presentes organicamente nos 11 (onze) princípios fundamentais que introduzem o Código de Ética dos assistentes sociais, tomados como totalidade orgânica nas referências teórico-metodológicas e ético-políticas necessárias à formação, indicadas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Os princípios norteadores do Código de Ética, como expressões ideológico-políticas, não são tomados como antecipação utópica do futuro, mas como compromissos a se realizar junto às classes trabalhadoras (VASCONCELOS, 2016).

Tabela 1: Princípios do Código de Ética dos assistentes sociais

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras;
Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças
Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero;
Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;

Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;

Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física.

Fonte: elaboração própria, com base em CFESS (1993).

O reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a elas inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos – soma-se a opção de um projeto profissional vinculado à perspectiva de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero. A luta pela ampliação e consolidação da cidadania, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e político das classes trabalhadoras pode apontar para a superação da democracia burguesa, o que significa contribuir com a possibilidade de construção de uma nova ordem societária.

Na análise de Vasconcelos (2016), para que os princípios do Código de Ética, em seu conjunto, preservem um caráter anticapitalista, faz-se necessário que, ao mediar a formação e a prática profissional possam incidir profundamente na posição ético-política dos assistentes sociais. A introdução de valores e compromissos ético-políticos se dá no campo complexo da práxis social, do qual a dimensão da formação assume papel fundamental. Mas ela em si, junto com o Código de Ética, são petições de princípios, o que não invalida darmos a devida e significativa importância a essas dimensões, pois a direção teórica e política dos sujeitos profissionais irá incidir na orientação de valores da prática profissional.

Os princípios e valores sociais expressos no Código de Ética explicitam compromissos fundamentais, acordados e assumidos coletivamente pela categoria. Tais perspectivas chocam-se com o culto ao individualismo, a linguagem do mercado e com os ecos da pós-modernidade. A direção ético-política requer um processo de formação intelectual e politicamente crítica, capaz de romper tanto com o teorismo estéril, quanto com o pragmatismo, aprisionados à lógica do imediatismo da razão (IAMAMOTO, 2012).

A opção pelo projeto profissional crítico exige, além de uma base ético-política, uma base teórico-metodológica, isto é, apreender a realidade concreta,

a partir das relações de totalidade, contradição e historicidade, presentes nas contribuições de Marx e da tradição marxista. Dito isso, importa salientar que a orientação teórica balizada no marxismo não é uma escolha aleatória²⁶. Trata-se, na verdade, de uma corrente teórica que permite ao Serviço Social brasileiro avançar na apreensão das contradições sociais da sociabilidade do capital, e da formulação de estratégias que visem à emancipação. De tal modo, a segurança teórica permite ao profissional capacidade de assumir uma atuação profissional qualificada, crítica, propositiva e capaz de apreender e desenvolver estratégias em torno dos conflitos cotidianos de sua prática profissional.

É de fundamental importância a sinalização feita por Iamamoto (2012), ao considerar que os assistentes sociais afirmam-se socialmente como trabalhadores assalariados, cuja inserção no mercado de trabalho passa por uma relação de compra e venda de sua força de trabalho. Em sua jornada de trabalho os profissionais defrontam-se com exigências institucionais, em conformidade com os aspectos políticos, diretrizes, objetivos e recursos da instituição. No entanto, preserva aquilo que a autora citada considera como relativa autonomia nos processos sociais.

Na concepção de Vasconcelos (2016), por mais que o projeto profissional do Serviço Social expresse uma dimensão coletiva, sua prática profissional se transforma em realidade pela mediação da atuação individual, ou, no máximo, em equipe. A personalidade individual singulariza-se no largo direcionamento coletivo da profissão, por isso, não há como esperar que o projeto profissional seja acolhido pela categoria profissional como um todo. A alternativa, a possibilidade e a escolha, por mais restrita que seja, trata-se de características essenciais do homem. Nesse aspecto, a atuação profissional e as práticas político-pedagógicas desenvolvidas, independente da vontade do profissional, resultam em consequências concretas nas situações institucionais e na vida dos usuários.

²⁶ Cabe salientar que nos limites dos princípios acima destacados move-se o pluralismo, que na concepção de Iamamoto (2006), supõe o reconhecimento da presença de distintas orientações na arena profissional. No entanto, o pluralismo propugnado não se identifica com sua versão liberal, em que todas as tendências profissionais são tidas como supostamente paritárias, “[...] mascarando os desiguais arcos de influência que exercem na profissão, os diferentes vínculos que estabelecem com projetos distintos e antagônicos, apoiados em forças sociais também diversas.” (IAMAMOTO, 2006, p. 185).

O que se espera é que o projeto crítico assuma hegemonia na direção social da profissão, sendo referência na articulação individual e coletiva com as lutas sociais. Para tanto, é de suma importância a efetivação da organização política dos assistentes sociais, seja ao nível das entidades representativas, seja na articulação orgânica a sindicatos e partidos políticos de esquerda.

A organização política das entidades representativas apresenta vínculos orgânicos com o debate mais amplo de outras organizações sociais, assumindo frentes de lutas que ensejam caminhos e bandeiras democráticas e emancipatórias. Por isso, a concepção de mundo assentada na unidade dialética entre objetividade-subjetividade coloca a profissão no palco da luta de classes, contraditoriamente, afinando-se com os processos de superação da ordem burguesa.

No entanto, a lógica de contraposição à determinada expressão da cultura profissional cria tensões entre os profissionais, na medida em que alguns persistem em disseminar questionamentos críticos, recorrentes, ao projeto ético-político, expressando posturas de pessimismo de tipo irônico e/ou subserviente às possibilidades históricas de efetivação do mesmo, e das contribuições do Serviço Social, na articulação com outros sujeitos históricos, no enfrentamento aos desafios do tempo presente (RAMOS; SANTOS, 2016).

A posição individual de descrença em torno do potencial do projeto profissional crítico não é uma determinação isolada do sujeito. As determinações societárias incidem, contundentemente, no universo da vida subjetiva dos sujeitos formandos e dos profissionais, dado que o indivíduo, em sua singularidade, é movido a assumir posturas teóricas e ético-políticas. Contudo, o sistema sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2014) determina intransigentemente um novo modo de estruturar e organizar as relações sociais, com ênfase na competitividade, no individualismo e na negação da luta de classes. O capital cria e recria estratégias ideológicas para obstaculizar a organização política do segmentos que trabalham, naturalizando práticas de dominação.

No cenário de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2014), torna-se pertinente sinalizar as determinações do processo de reatualização do

conservadorismo na formação profissional em Serviço Social. Esse aspecto, discutido em recente artigo por Boschetti (2015), corresponde a um movimento de forte tensionamento ante às mudanças nas manifestações da vida social e cultural dos homens. Do ponto de vista econômico, a reaparição de valores, políticas e medidas de conservação como apologia ao livre mercado, redução do papel do Estado nas regulações sociais e uso do fundo público para salvar o capital industrial e financeiro, soma-se às questões de ordem social e cultural, a hipertrofia da ideia de competitividade, individualismo, avanço do fundamentalismo religioso, intolerância e discriminação com as diversas formas de manifestação individual e coletiva, fundamentos que alicerçam a relação entre opressão e exploração nas relações sociais capitalistas.

Como já afirmamos, o conservadorismo é um elemento que nunca deixou de existir no Serviço Social, manifestando-se no campo de disputa ora mais aberta, ora mais velada, com o projeto ético-político profissional. De tal forma, mesmo que a hegemonia na formação tenha como direção social um projeto formativo de cunho crítico e anticapitalista, o avanço de traços conservadores ganha expressividade nas perspectivas de formação desenhadas pelos aparelhos privados de hegemonia, sobretudo com o avanço da fragilização da formação²⁷, no caso do ensino privado e no EAD. Claro que não se trata de algo específico do EAD, mas, consideramos que as expressões do conservadorismo poderão se manifestar com maior potencial nesta modalidade de ensino.

3.2 Novos mecanismos de subordinação da educação superior aos imperativos do capital: a formação no circuito da supercapitalização

Não poderíamos caminhar em nossa dissertação sem antes destacar que as mudanças operadas no campo da formação profissional também expressam determinações do amplo processo de mercantilização da vida social que atingem a esfera da reprodução social, como é o caso da educação. Uma das mediações para o entendimento dos novos rumos da formação situa-se no bojo do

²⁷ Ademais, a incorporação, na formação e prática profissional do pensamento pós-moderno, a ênfase no metodologismo, o recurso à razão sensível, o realce do empirismo, a suposta ideia de neutralidade, a incorporação de categorias conservadoras, como vulnerabilidade, risco, vigilância, empoderamento; expressão tensionamentos aos vetores teórico-políticos e acionam a vala do conservadorismo reatualizado.

movimento de tornar mercadoria aquilo que se conformava como direito social, alterando o perfil das agências de formação e assumindo consequências no âmbito teórico-metodológico e ético-político da profissão.

A mercantilização da educação superior está inserida na dinâmica de ampliação do setor de serviços na contemporaneidade, destacando-se como tendência das relações sociais capitalistas. Ocorre que, como disserta Mandel (1982), a lógica do capitalismo tardio dispõe de diversos mecanismos que buscam sustentar e ampliar as possibilidades de acumulação do capital. Diante da crescente socialização objetiva do trabalho, com a produção generalizada de mercadorias, a divisão social do trabalho tende a ampliar-se entre atividades indiretamente produtivas e atividades improdutivas, mas que são racionalizadas a fim de redução do tempo de giro do capital. São consideradas funções intermediárias na dinâmica da acumulação.

Na época do capitalismo tardio, o processo de capitalização e, conseqüentemente, da divisão de trabalho, adquire nova dimensão também nessa esfera de mediação. Aqui também, mais tarde que na agricultura, a mecanização triunfante, promovida sobretudo pela eletrônica e pela cibernética. Os computadores e as máquinas de calcular eletrônicas substituem enorme quantidade de auxiliares de escrita, escriturários e contadores de bancos e companhias de seguro. As lojas onde as pessoas se servem e as máquinas automáticas que fornecem chá, café, balas, etc., com a introdução de moedas, tomam o lugar de vendedores e balconistas. O médico profissional liberal é substituído pela policlínica com especialistas afiliados ou por médicos empregados pelas grandes companhias; o advogado independente dá lugar ao escritório de advocacia ou aos conselheiros legais de bancos, empresas e administração pública. A relação privada entre aquele que vende força de trabalho com qualificações específicas e aquele que gasta rendimentos privados, que ainda predominava no século XIX e foi analisada em detalhe por Marx, converte-se cada vez mais em um serviço capitalista, ao mesmo tempo que se torna objetivamente socializado (MANDEL, 1982, p. 270).

Em linhas gerais, a ampliação desmedida do setor de serviços, não corresponde ao que alguns analistas denominam “sociedade pós-industrial”, pois, com o avanço da ciência e da tecnologia contemporânea, as afirmações de Mandel (1982) caminham no sentido de declarar que o capitalismo tardio constitui um movimento de industrialização generalizada e universal.

Continua: a mecanização, a padronização, a super-especialização e a fragmentação do trabalho, que no passado determinavam o espaço da

produção, tem atingido quase todos dos setores da vida social. De tal modo que, a industrialização da esfera de reprodução constitui o ápice desse processo. “A televisão mecaniza a escola, isto é, a reprodução da mercadoria força de trabalho. [...] A lucratividade das universidades, academias de músicas e museus começa a ser calculada da mesma forma que as fábricas de tijolos ou parafusos.” (MANDEL, 1982, p. 272).

As tendências apresentadas correspondem ao movimento de supercapitalização, ou seja, capitais excedentes não investidos, acionados pela queda da taxa de lucros que aceleram os feitos do capitalismo em sua fase monopolista. Ocorre que, a concentração do capital na esfera direta da produção de mais-valia, nos domínios tradicionais de produção de mercadorias não foi suficiente para garantia do processo de valorização do capital.

Ademais, a crise de superprodução, nos anos 1970, e o decréscimo das taxas de lucro foram impulsos imprescindíveis para que os investimentos também atentassem para a penetração de capital na esfera da circulação, dos serviços e da reprodução, que pode levar ao aumento da massa de mais-valia, se reforçadas as seguintes ações: 1) assumir parcialmente funções produtivas do capital industrial, como é o caso do setor de transportes; 2) acelerar o tempo de rotação do capital produtivo circulante, no caso do comércio e do serviço de crédito; 3) reduzir os custos indiretos da produção, como nas obras de infraestrutura; 4) ampliar as possibilidades de produção de mercadorias, ou seja, substituir a troca de serviços individuais por rendimentos privados pela venda de mercadorias contendo mais-valia (MANDEL, 1982).

Nos escritos *mandelianos* é possível apreender que o capitalismo monopolista não tem oposição a penetração do capital no setor de serviços, porque uma massa maior de mais-valia pode se somar à massa de capital social investido. A concentração e centralização de capitais logo forjam mecanismos de investimento no maior número possível de setores específicos de serviços, formando cadeias de investimentos que lhe assegurem o domínio de “nichos de mercados”. Esse processo operou na formação de multinacionais com tendência contemporânea de lucratividade do mercado internacional.

O movimento de internacionalização das forças produtivas criou a estrutura adequada à internacionalização do capital. Desse modo, a acumulação e a centralização crescente de capitais coloca uma quantidade cada vez maior de capitais disponíveis às grandes empresas monopolistas, com vistas à garantia de superlucros.

Na lógica do capitalismo tardio, o setor de serviços, na esfera da circulação, consiste na troca entre o possuidor de determinada parcela do capital social agregado, gasto de maneira improdutiva, e o possuidor de rendimentos. Importa destacar que essa troca não participa diretamente da determinação da massa total de mais-valia, no entanto, exerce sobre ela influência importante, uma vez que ajuda a aumentar a massa de mais-valia reduzindo o tempo de giro do capital circulante.

O traço distintivo do capital comercial geral é característico do capital investido no setor de serviços, com o escopo de reduzir o tempo de giro do capital circulante, e permitir aumentar a massa de mais-valia. Entretanto, é pertinente situar que a expansão do setor de serviços reflete a expansão das forças produtivas sócio-técnicas e científicas, subordinadas ao compromisso do capital de realização de lucro (MANDEL, 1982).

Os elementos constitutivos da expansão do setor de serviços envolve a mediação do homem em incidir sobre as necessidades sociais e humanas, historicamente elaboradas. Dentro desse aspecto, emerge a captura de bens civilizatórios da humanidade à racionalidade mercantil. Trata-se do que Mandel (1982) caracteriza como a introdução de necessidades culturais na lógica do comércio com finalidade de lucro privado.

O conhecimento passa a ser apropriado como possível espaço de garantia de retorno lucrativo, na medida em que a supercapitalização da economia atinge a educação. É pertinente salientar que, ao procurar o ensino privado, os consumidores deste serviço pagam diretamente pelas aulas e atividades didático-pedagógicas a elas relacionadas, no entanto, o custo da matrícula também é medido pelos gastos do empresário da educação com infraestrutura, manutenção de prédios, equipamentos tecnológicos e pagamento da força de trabalho de docentes e funcionários técnicos.

A ampliação de matrículas nas últimas décadas tem demonstrado como a sociabilidade burguesa tem guiado seu projeto educacional, conforme receituários e via instrumentos legislativos, que condensam concepções de mundo, ideários, ideias e práticas sociais.

Contudo, o movimento expansionista deve ser entendido dentro de uma teia contraditória, pois, ao passo em que tem possibilitado a difusão de uma cultura educativa do capital, também é fruto de interesses sociais das classes subalternas, na tentativa de realização de suas necessidades sociais e humanas.

O fenômeno de mercantilização da educação superior brasileira teve seu momento de hipertrofia na década de 1990, quando o projeto de contrarreforma do Estado desenvolveu-se²⁸, em contraposição ao contexto de avanço e lutas políticas no final dos anos 1980, com o declínio da ditadura militar e o acúmulo de forças políticas no processo de construção da Constituição de 1988.

A solução conservadora adequou-se aos novos tempos, onde sopravam os ventos neoliberais no Brasil, imbuído da influência de um contexto mundial de

²⁸ As contribuições de Florestan Fernandes (1975) são fundamentais para entendermos que ainda nos 1960, com a reforma universitária de 1968, o fenômeno da mercantilização já dava seus passos na política educacional. No lustro dos anos 1990 e, de modo mais preciso, a partir de 1994, quando da eleição presidencial de FHC, o projeto de contrarreforma do Estado adentra em sua fase madura. A expressão institucional da contrarreforma se manifestou no Plano Diretor de Reforma do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), orientada nos pressupostos da expressão intelectual do projeto de Bresser-Pereira, cujas características mais visíveis são: ajuste fiscal (para superar a crise fiscal: déficit público, poupanças públicas negativas, dívida interna e externa extensa, falta de crédito do Estado), privatização do patrimônio público, (produção e serviços) para atrair capitais e metabolizar o mercado, liberalização comercial, reformas orientadas para o mercado, redução das dívidas interna e externa, coerção da força de trabalho dos servidores públicos. Ou seja, o caráter central deste processo explicitou o tratamento gerencial ao Estado brasileiro. Outro aspecto importante que merece destaque, no que tange ao debate sobre a contrarreforma do Estado, diz respeito à questão da publicização (leia-se privatização), que expressa a criação de agências executivas e das organizações sociais, e na regulamentação do Terceiro Setor, cuja aparência é apresentada pela parceria do Estado com as Organizações Não-Governamentais (ONG's) e as instituições filantrópicas para a implementação das políticas sociais, tem-se ainda o chamamento ao voluntariado, como estratégia de obscurecimento das clivagens de classe, que atenta-se ao fortalecimento do setor público não-estatal como via para implementação das políticas sociais. A privatização evidencia que alguns serviços sociais passaram a ser vinculados à lógica da formação de nichos mercadológicos, lucrativos para o capital. Em especial, é o que vem acontecendo com a situação da previdência social, da saúde, do transporte coletivo, e da educação superior, negando o acesso aos direitos sociais e demarcando a supercapitalização e superexploração da força de trabalho, no capitalismo dependente e combinado, na periferia do mundo. No setor público o fenômeno tem sido a precarização das políticas sociais, acompanhada dos processos de focalização, pasteurização, fragmentação na oferta dos serviços (BEHRING, 2009; IAMAMOTO, 2012).

reorganização dos processos de acumulação de capital²⁹. O escopo era eliminar as barreiras políticas, jurídicas, econômicas, culturais e ideológicas para o avanço da acumulação e concentração de capitais. De tal modo, como destaca Watanaba Minto (2016), o sentido mais geral desse processo centrou-se na perspectiva de alocação do fundo público estatal para a oxigenação das empresas e conglomerados, via financeirização da economia.

Entendemos como pertinente destacar que a política brasileira, na conjuntura dos anos 2000, deixou profundas marcas no enfraquecimento de um projeto de resistência das classes trabalhadoras. Cabe-nos entender quais foram as propostas do projeto neodesenvolvimentista³⁰, que rumos o mesmo foi

²⁹ A literatura educacional tem destacado que a década de 1990 explicitou um período de profundas alterações para o ensino superior. No período aludido a expansão deste nível de ensino ocorreu de modo bastante acelerado, resultado das mudanças nas legislações, do alinhamento às propostas do Banco Mundial e da formação de uma nova burguesia de serviços educacionais. Características destacadas por Minto (2006), Neves (2002a; 2002b), Silva (2002), Davies (2004) e Lima (2007). Durante o governo FHC a perspectiva de ensino superior esteve alardeada pela necessidade de dotar de “eficiência” e “produtividade” as IES públicas (ao passo que este processo engendrou-se pela lógica de menos investimento e por sua vez sucateamento), e promover o processo de “democratização” do acesso ao ensino superior, por meio da expansão quantitativa do número de matriculados. A construção da política educacional no período foi realizada de modo fragmentada, sob espaços aprovações de leis, decretos e planos, que buscavam reiterar e aprofundar as proposições da reforma universitária de 1968. A ausência da sistematicidade do ensino brasileiro não é um fenômeno particular dos anos 1990. É resultado de um longo percurso histórico, com delineamento desde seu surgimento. As políticas educacionais ao longo da década de 1990 propiciaram que sua estrutura garantisse a expansão mercantilizada do ensino superior. Utilizando como um dos recursos para a promoção dessa antissistematicidade a concentração dos investimentos públicos nas etapas básicas de ensino (o “fundamental”, principalmente) e a redução dos investimentos no nível superior público, indo ao encontro das reivindicações dos organismos internacionais (Banco Mundial, OMC e Unesco). Ou seja, “para que um dos níveis de ensino se tornasse lucrativo para o investimento de capitais privados, a ‘base’ do sistema educacional precisava ser mantida pelo Estado, principalmente para garantir um bom ‘fluxo’ de demandantes de vagas no nível superior.” (MINTO, 2011, p. 249). Para Minto (2006), o processo de redefinição entre o público e o privado no plano do Estado neoliberal impõe a privatização como estratégia de coadunar com os ditames do modo de produção capitalista.

³⁰ Discorrer sobre neodesenvolvimentismo nos parece uma tarefa complexa, se levarmos em consideração as controvérsias que envolvem esta prospecção econômica, social e ideológica. Há, no ambiente intelectual sobre a temática, um campo de disputas em torno do que fora o projeto neodesenvolvimentista, desde aqueles que se reportam a essa perspectiva entendendo-a como expressão de farsa e tragédia da miséria ideológica da burguesia tardia brasileira; àqueles que congratularam, intelectual e moralmente, com as propostas de desenvolvimento econômico com “equidade social”, postas à prova nos governos “petistas”. Longe de nos alongarmos em minuciosas descrições e análises desta disputa, nos propomos a elencar aspectos necessários para o entendimento da relação entre realidade brasileira contemporânea e formação profissional em Serviço Social. Gonçalves (2012) identifica o “pulo do gato” do projeto de novo desenvolvimento, na medida em que visualiza um grau de aproximação deste projeto com a ortodoxia do liberalismo. No plano econômico, o neodesenvolvimentismo defendeu princípios propalados pelo Consenso de Washington como controle da inflação e equilíbrio de contas externas. No plano político, os impasses atravessaram a questão do Estado, uma vez que operou-se uma dupla visão: a de um Estado dominador e garantidor dos interesses coletivos junto com a concepção de que o mercado precisaria estar livre para garantir o “bem-estar social.”

tomando diante das inflexões postas à luta de classes, para que possamos discorrer sobre a política de educação superior, e capturar os desafios contemporâneos da formação profissional, sobretudo, diante do movimento de ampliação de vagas nos cursos EAD.

As discussões desenvolvidas por Mota (2012) nos explicitam que a chamada “Era Lula” (2003-2010) abriu o palco de uma política de conciliação de iniciativas contraditórias, fruto da articulação entre diretrizes do receituário liberal com pautas desenvolvimentistas. Na primeira etapa do mandato de Lula foram realizadas as contrarreformas da saúde e da educação, concomitante ao aumento das taxas de juros, na medida em que se sinaliza a expansão da assistência social, o crédito ao consumidor, os empréstimos populares e os aumentos do salário mínimo. Processo articulado pela mediação do mercado, com o parco atendimento às exigências das classes subalternas, na direção de um novo movimento constitutivo das ideologias dominantes, sob a lógica da despolitização das massas e conservação da ordem burguesa. Portanto, o governo Lula afastou-se das reais necessidades das classes subalternas, em meio à negação do conflito de classes, com a perspectiva de obter “[...] o consentimento ativo e passivo de grande parte dos ‘trabalhadores’ e do ‘lupem’” (MOTA, 2012, p. 37).

Nas argumentações de Castelo (2012), o projeto neodesenvolvimentista no Brasil está vinculado às estratégias de readequação da supremacia burguesa na América Latina, incorporando uma agenda de intervenções focalizadas nas expressões da “questão social”.

O autor entende esse processo como expressão da decadência ideológica da burguesia na periferia do capital. Os arautos defensores do neodesenvolvimentismo sustentam que o consenso neoliberal e seu cariz privatizante de desregulamentação do trabalho, enxugamento do Estado, não conseguiram solucionar questões centrais que afetam a humanidade. Por isso, no âmbito da crise que atinge a totalidade da vida social, criam-se e recriam-se

Do ponto de vista institucional, o neodesenvolvimentismo reafirmou o princípio da privatização, liberalização financeira e liberalização de fluxos internacionais. Operou-se um movimento de minimização (orçamentária) da função alocativa do Estado, investimentos em políticas sociais e planejamento social, incorporando a função distributiva do Estado de forma moderada, isto é, a estratégia de distribuição de renda negligencia a distribuição de riquezas.

estratégias de desenvolvimento nacional e sustentação do projeto de sociabilidade burguesa (MOTA, AMARAL e PERUZZO, 2012).

Castelo (2011) afirma que a projeção neodesenvolvimentista toma como base ideológica o social-liberalismo, cuja direção estratégica buscou articular uma agenda social ao neoliberalismo, promovendo uma estrutura sincrética em torno das medidas de intervenção do Estado e do chamado Terceiro Setor, no âmbito das expressões da “questão social”. Esta perspectiva reconhecia as falhas do mercado, sem, no entanto, tocar nos fundamentos da mercantilização da totalidade da vida social. Afinal, para os ideólogos do social-liberalismo o mercado seria a melhor forma de organização das relações de produção e reprodução da vida.

No cenário de ofensiva mundial do pensamento conservador, de acordo com Castelo (2012), os ideólogos nacionais do social-liberalismo construíram uma agenda política e teórica sobre a “questão social”, portanto, fora necessário abrir um palco de intervenções focalizadas através das políticas sociais. Para tanto, mobilizou-se estratégias vinculadas aos principais emblemas sociais do país, elencando-se três aspectos: 1) desenvolvimento de ações de combate à pobreza e à miséria; 2) aumento do grau de cooperação e envolvimento das comunidades carentes nos programas sociais; 3) prioridade dos gastos sociais com as camadas mais pobres.

Dentro do espectro de proposições social-liberais três perspectivas de superação de desafios da sociedade brasileira são elencadas pelo referido projeto: 1) o crescimento econômico isoladamente não traria resultados em torno da redução da pobreza, havendo necessidade de investimento em políticas públicas; 2) os gastos sociais precisariam estar focalizados nos estratos sociais mais miseráveis; 3) as propostas de desenvolvimento estariam atreladas ao investimento no capital humano, em reformas tributárias, previdenciárias e trabalhistas, além da ampliação do microcrédito para o consumo em massa.

Neste último aspecto, entra em cena o discurso do “ativo” educação, com base na perspectiva de ampliação da formação profissional para inserção no mercado de trabalho e a organização da “economia do conhecimento”. Projeto que dialoga com a teoria do capital humano, ao afirmar que a capacidade

produtiva individual está relacionada com o grau de formação acumulada pelos sujeitos.

Deste ponto de vista mercadológico a educação é entendida como um ativo do portfólio de investimento de um determinado indivíduo, equiparado a uma ação de empresa, a um meio de produção ou qualquer ativo que gere renda para seu proprietário. O Estado deveria investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais seriam altos se comparados com outras políticas sociais (CASTELO, 2012, p. 61).

Nas linhas argumentativas de Paiva e Helleisheim (2016), a política social dos governos petistas operou contraditoriamente ardilosas medidas de anestesiamiento dos conflitos sociais e contenção do necessário, refreando a mobilização política das massas. A política social foi restringida a mecanismo focal de minimização dos efeitos perversos do pauperismo, por meio das medidas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família (PBS), e também do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Os autores afirmam que esses direitos socioassistenciais são compósitos do processo de superexploração da força de trabalho, cumprindo um papel coadjuvante aos demais mecanismos de remuneração da força de trabalho. Ademais, os arranjos intergovernamentais (entre estados e municípios), os programas compartilhados (por exemplo, o Minha Casa, Minha Vida), e o caminho das privatizações puseram como principais interlocutores dos governos petistas os governos municipais e estaduais (e o poder local) e os agentes privatistas das políticas sociais.

Há incongruências entre o que o neodesenvolvimentismo pensa ser (uma alternativa à resolução dos problemas da pobreza e da dependência externa) e o que o movimento do real, apurado na essência dos processos, nos possibilita identificar: uma versão atualizada da teoria do crescimento e da modernização como saída para o enfrentamento de uma gama de problemáticas no Brasil. O neodesenvolvimentismo cumpriu a função de munição ideológica de grupos políticos presentes nas estruturas do Estado (SAMPAIO JUNIOR, 2012). Os intelectuais defensores do neodesenvolvimentismo o trataram como se fossem de polos extremamente opostos às perspectivas de Lula, Dilma e FHC,

negligenciando que as estratégias lulistas de “ilusionismo” de massas e o verniz burocrático acentuado no governo Dilma, reiteraram, com particularidades e sob novas bases, o neoliberalismo e suas variantes.

Se nas páginas precedentes destacamos o auge do debate acerca do neodesenvolvimentismo e da ideologia social-liberal precisamos considerar que a história é dinâmica. Movimentos contraditórios de tendências e contratendências manifestam-se na totalidade da vida social, afetando aspectos econômicos, sociais, ideológicos e culturais. A conciliação de classes foi uma opção política de uma centro-esquerda que 13 anos depois sentiu o retorno dos acordos, medidas e procedimentos neoliberalizantes instituídos. A política de conciliação dos governos petistas com frentes de conservadores religiosos, empresários do agronegócio, da construção civil, da educação, foi a tônica orquestrada pela base institucional. Desde o anúncio do documento da Carta ao Povo Brasileiro (2002) o partido já deixava bem claro que as ações do governo contemplariam os interesses da mundialização financeira, com muita diplomacia.

Conforme Paiva e Hillesheim (2016), pressupor que o pacto social entre o empresariado e a burocracia estatal seria exitoso expressa profundo idealismo e alienação histórica dos fundamentos do capitalismo dependente e periférico. As diretrizes neodesenvolvimentistas para as políticas sociais não conseguiram ultrapassar o pujante financiamento dos setores empresariais nas áreas de retorno estratégico, ampliando a transferência de recursos públicos para o setor privado, inflando a financeirização do orçamento público federal ao destino de pagamento da dívida pública. “Essas diretrizes não enxergaram o horizonte da dependência, como reza a programática do Estado latino-americano. A importância política e a fragilidade teórica que subjaz a esse projeto, cobra seu preço rapidamente e a tragédia se repete.” (PAIVA; HILLESHEIM, 2016, p. 236).

Particularmente, nos anos 2000, a educação superior brasileira inseriu-se como elemento estratégico do projeto neodesenvolvimentista, na medida em que a concepção de educação que atravessou as contrarreformas no início do século XXI alocaram-na como partícipe do movimento de desenvolvimento econômico, alinhado aos ideários de “inclusão social”.

No escopo das linhas de desenvolvimento econômico, a educação foi sendo tratada como objeto de interesse do Estado e do empresariado (nacional e interacional) como frente de promoção socioeconômica do país. Por isso, o bloco de poder, conjugado na parceria entre aparelhos privados de hegemonia, acreditava que o investimento em educação e, em específico, na formação de nível superior, possibilitaria desenvolvimento científico/tecnológico e desenvolvimento regional ao Brasil.

O ideal de nação competitiva no mercado mundial, portanto, seria alcançado com a introdução do país na “divisão internacional do conhecimento”. Além disso, as medidas de compra e venda de produtos tecnológicos marcaria o desenvolvimento de pesquisas, parcerias internacionais e, por sua vez, uma introdução mais forte no mundo globalizado (MACHADO, 2013).

As ações estatais voltaram-se para a ampliação geográfica da quantidade de instituições de ensino superior (IES), do número de matrículas de estudantes, e das parcerias público-privadas, já que o Estado conclamou a nação a assumir o “compromisso social com a educação”.

Inexoravelmente, as instituições privadas foram muito bem recebidas pelos agentes estatais para firmar parcerias com as universidades públicas e para solicitar financiamento que permitisse a lógica de expansão do ensino privado. Este movimento que Vale (2011) denomina como sangria do fundo público para o setor privatista da educação superior foi operado deliberadamente pelo projeto neodesenvolvimentista.

Importante destacar que os governos petistas não se acanharam em alinhar-se fielmente ao projeto burguês de educação dos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, OMC), em relação às medidas de descentralização do ensino.

A promoção do combate à pobreza pela linha das políticas compensatórias articulou-se com a interiorização da educação superior, alcançando regiões das mais diversas do Brasil³¹. Primeiro, destacamos que o

³¹ No caso do ensino público, com a expansão do Reuni as medidas de descentralização geográfica foram marcadas por processos de precarização estrutural das instalações, ausência de equipamentos sociopedagógicos necessários (bibliotecas, quadras esportivas, salas de aulas, etc.); precarização das condições de trabalho docente, com ampliação do quantitativo de

investimento na massificação da formação de professores para a educação básica, moldado pelo projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB³²), introduziu os cursos de licenciatura à distância para qualificação em serviço e formação de novos professores que atendessem às demandas da educação básica. Este projeto foi o modelo político-pedagógico de redesenho da política de ensino à distância, haja vista que os intelectuais do Estado buscaram legitimar esta modalidade de ensino, inicialmente, com argumentos que a direcionava à demanda por licenciados.

Um segundo aspecto da expansão do ensino, discutido por Coral³³ (2016) e Machado (2013), corresponde ao alinhamento das propostas de desenvolvimento social com a organização político-pedagógica dos cursos e das IES. A escolha dos cursos tornou-se uma decisão marcada pela lógica do “investimento” no retorno mercadológico. A oferta de determinada área do conhecimento foi direcionada pela avaliação das demandas do desenvolvimento regional e do suposto potencial de empregabilidade.

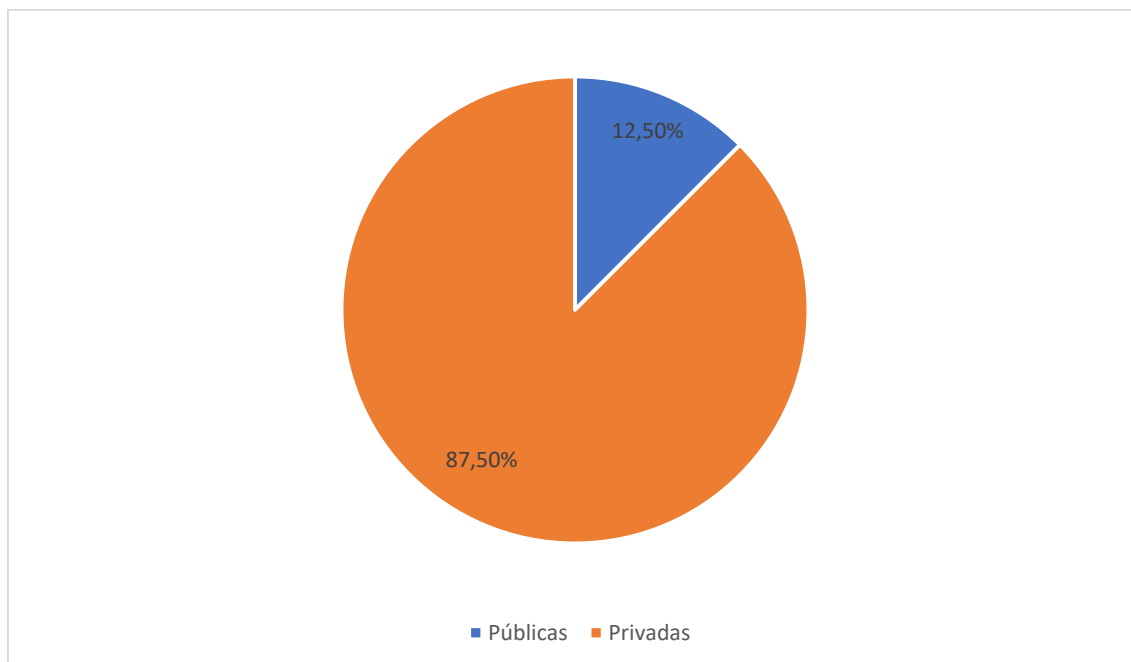
Portanto, a relação custo/benefício e o estreitamento ao pragmatismo do mercado de trabalho foram balizas pedagógicas do capital que alinharam em que locais, com quantas vagas, que tipo de oferta, se pública ou privada, perpassaria a existência de cursos de graduação aos recantos do Brasil. Vejamos no gráfico abaixo dados de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acerca da expansão da educação superior no Brasil.

estudantes que não correspondia ao número de docentes requisitados nos concursos públicos; desafios referentes à assistência estudantil; dificuldades de alinhar o tripé ensino-pesquisa-extensão.

³² Trata-se de um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, com o propósito de capacitação de professores para a educação básica.

³³ Coral (2016), por sua vez, aprofunda em sua pesquisa as tendências e contradições que subjazem a interiorização do ensino público. Com base em um estudo que particulariza o agreste alagoano a pesquisadora identifica as demandas sociopolíticas de alinhamento da direção político-pedagógica de uma graduação (Serviço Social) com as requisições das políticas públicas locais, sobretudo, de assistência social, às atividades de extensão universitária. O que nos levaria a refletir que o potencial de investida dos projetos de restauração da sociabilidade burguesa disputa pedagogicamente o direcionamento ético-político das intencionalidades das ações mais amplas dos cursos. Claro que a universidade precisa realizar atividades extensionistas, no entanto, a cautela na concepção de extensão e no horizonte estratégico da mesma deve ser objeto de debate.

Gráfico 2 – Quantitativo de IES públicas e privadas no Brasil (2015)



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Inep (2016).

O gráfico acima explicita o atual quantitativo de IES por natureza jurídica no Brasil. Demonstra que o avassalador processo de expansão do ensino privado corresponde atualmente a 87,5% do total de IES no país, com participação de apenas 12,5% do ensino público.

No que se refere ao ensino público, os dados revelam ainda a ampliação da participação das unidades de ensino estaduais na educação superior pública, representando 40,7% do total de IES no ensino público; com 36,3% no âmbito federal e 23% municipal. Mesmo com as medidas de expansão do Reuni, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não lograram dados tão expressivos quanto a ampliação da rede estadual, que também vem operando os processos de interiorização da política de educação superior.

Tabela 2 – Número de IES e matrículas em graduação por organização acadêmica – 2015 organização acadêmica, instituições e matrículas de graduação

Organização acadêmica	Instituições		Número de matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.364		8.027.297	
Universidade	195	8,2%	4.273.155	53,2%
Centro Universitário	149	6,3%	1.357.802	16,9%
Faculdade	1.980	83,8%	2.251.404	28,%
IF e Cefet's	40	1,7%	144.876	1,8%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Inep (2016).

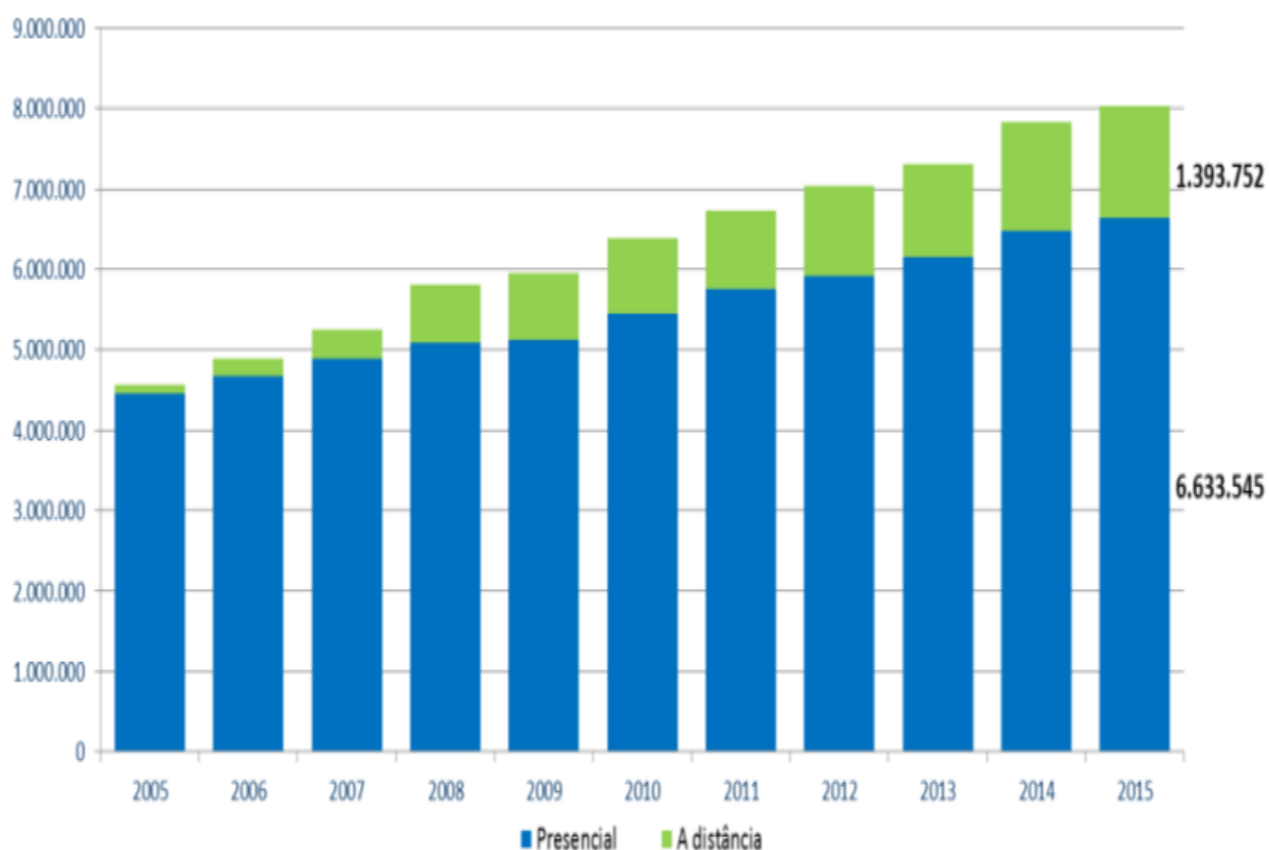
Os dados acima são reveladores da dinâmica contemporânea da educação superior brasileira. Vejamos que as 195 universidade existentes equivalem a apenas 8,2% do total de IES no Brasil; por outro lado, 53,2% das matrículas se concentram no modelo de universidade. Os dados mostram que 83,8% das IES são faculdades com concentração de 28% do total de cursos. No entanto, somada ao quantitativo de IES concentradas no modelo de Centros Universitários (16,9%), 45,8% das matrículas ocorrem fora da universidade.

Há que considerar que o documento analisado não separou a quantidade de matrículas entre universidades públicas e universidades privadas. Haja visto que 75,5% do total de matrículas ocorre no ensino privado, contra apenas 25,5% no ensino público. Do total de instituições de ensino denominadas universidades 56,6% são privadas e 43,4% públicas.

Os chamados governos neodesenvolvimentistas evidenciaram o forte alinhamento ao projeto de educação hegemônico do Banco Mundial, no que refere ao processo de diferenciação institucional das IES, fomentando o volume de crescimento de faculdades privadas que não operam a dinâmica do tripé ensino, pesquisa e extensão. Realinharam um tipo de saber centrado no que

aparece como demanda do mercado de trabalho, com tendências de reificação do conhecimento às prerrogativas da acumulação.

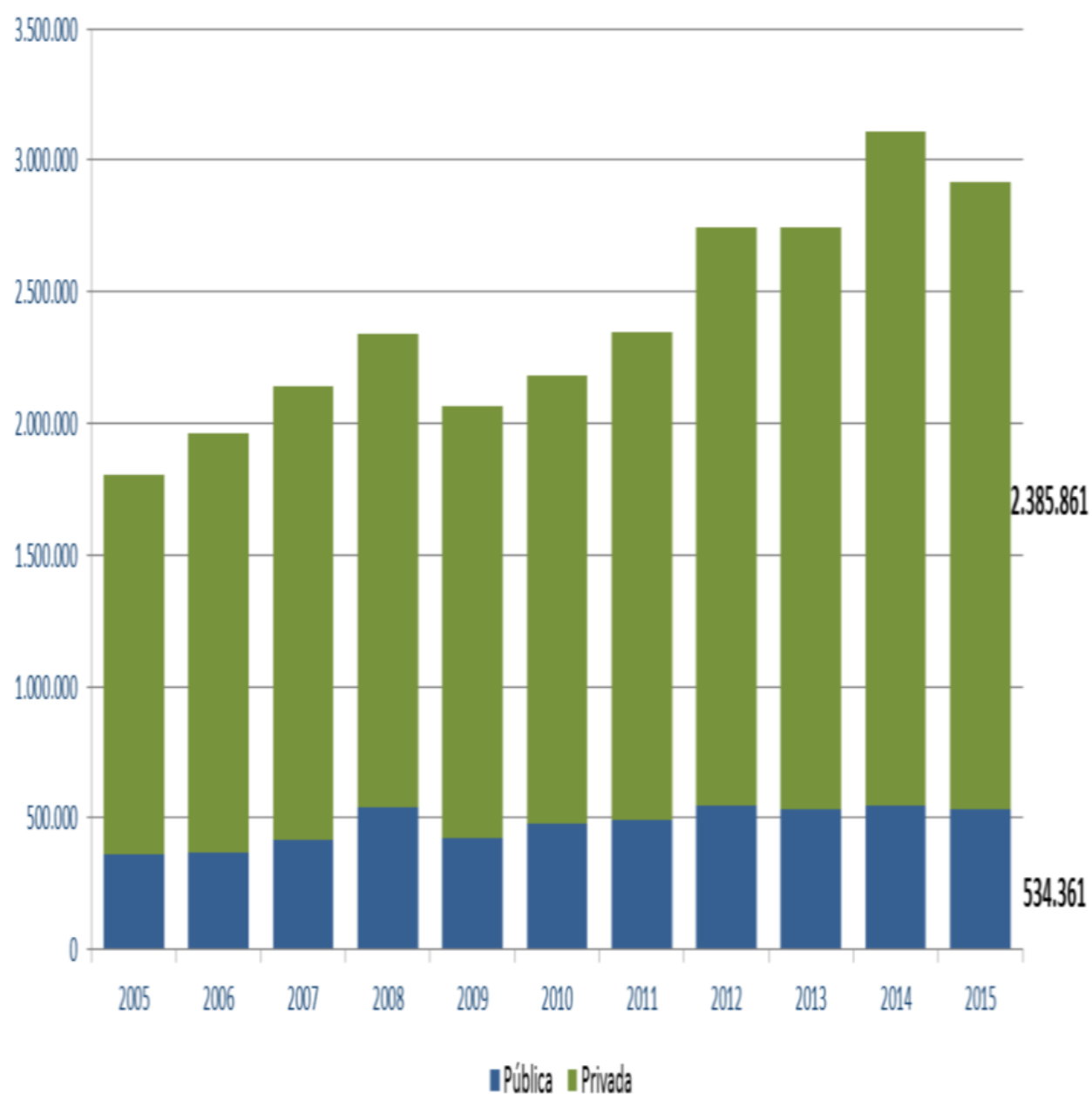
Gráfico 3 – Número de alunos por cursos de graduação, de acordo com modalidade de ensino – 2015



Fonte: Imagem extraída do Inep (2016).

O gráfico de número 02 nos explicita uma tendência de expansão dos curso de ensino a distância no processo de ampliação da educação, de um modo geral. Vejamos que há um crescimento acentuado entre os anos de 2005 e 2015, atualmente, representando 17% do total de matrículas na educação superior brasileira.

Gráfico 4: Ingresso de alunos em cursos de graduação, por natureza jurídica em 2015



Fonte: Imagem extraída do Inep (2016).

Entre 2014 e 2015 houve uma queda do número de ingressantes tanto na rede pública (-2,6%), quanto no ensino privado, (-6,9). No entanto, ao observarmos a variação da evolução dos cursos privados entre 2005 e 2015, identificamos um aumento de 65,4% da rede privada, já a rede pública cresceu 47,5%. Em 2015, do total de 2,9 milhões de alunos ingressantes, 81,7% recorrem ao ensino privado.

O discurso de valorização da educação como panaceia para resolução de problemas sociais, acompanhada das medidas de desenvolvimento nacional, mudaram o sentido do direito da educação para a ideia da “oportunidade de educar-se” e, dessa forma, auferir melhores condições de vida.

Para Watanaba Minto (2016), a noção de oportunidade não implica garantia social, aproxima-se da ideia de que a educação seria um bem, que como qualquer outro adquire-se no mercado. Por isso, em seu apelo à subjetividade genérica. A educação vem sendo tratada como redenção da vida dos sujeitos, panaceia dos problemas individuais, e contributo ao avanço da nação dependente.

O sujeito torna-se, então, refém das ideologias propaladas: *é necessário educar-se, é preciso qualificar-se, é preciso melhorar sua vida, “aqui você pode!”*. As “oportunidades” são acompanhadas de um amplo fetichismo sobre a qualificação, como via direta de acesso ao emprego, por isso, investir em cursos “em alta” no mercado, estar atento às demandas e, sobretudo, pagar para adquirir a qualificação.

Na discussão apresentada por Amaral (2012) identificamos que dentre as inúmeras iniciativas implementadas para responder à crise do capital, a qualificação profissional se apresenta como mecanismo de superação do desemprego estrutural, a partir de um discurso indiferenciado e consensual entre as classes sociais. A hipótese da referida autora é a de que ao apresentar o discurso sobre a massificação dos processos de qualificação profissional, capital e trabalho, através da mediação do Estado, transformam esse discurso em construções ideológicas que buscam mostrar que seria possível a toda sociedade assumir interesses comuns e universais. De tal modo, elabora bases de uma hegemonia dominante pela via do apagamento dos antagonismos

classistas e subtração dos interesses das classes trabalhadoras, de acesso às políticas educacionais.

Sob a égide do neodesenvolvimentismo, em conformidade com as pressões internacionais e a contrarreforma do Estado brasileiro, a educação superior presenciou a consolidação da expansão e do empresariamento do ensino, desta vez, formando verdadeiros conglomerados e instituições educacionais regidas pela racionalidade empresarial e governança corporativa. Trata-se de um conjunto de processos que confluem com as medidas de privatização, mercantilização e oligopolização da educação, entrecruzando com a concentração e centralização de capitais, através da abertura de instituições educacionais na bolsa de valores.

O potencial de conversão do ensino em mercadoria rentável operou a dinamização da economia em setores que, em paralelo, viram na mercantilização do conhecimento uma via de acesso à valorização do capital. É o caso da articulação da educação com o a indústria da construção civil, o mercado editorial, as empresas de consultoria, gestão e confecção de material didático (WATANABA MINTO, 2016).

Com o objetivo de aperfeiçoar a introdução da educação como serviço lucrativo no Brasil, a ação empresarial tem desenhado medidas orgânicas na disputa da referencialidade social. O sentido do empresariamento corresponde à medidas de racionalização administrativa voltada à redução de custos, aumento da eficiência, disponibilidade de captação de lucro e produtividade.

A matiz de pensamento que baliza a ação empresarial é o gerencialismo e a governança corporativa, que permite dotar as instituições educacionais de modelos de gestão provenientes do mercado, capitaneando-o por princípios que se sobrepõem aos educacionais. Na base da introdução de novos modelos de organização, o ensino superior investe “[...] na contratação de consultorias de negócios que impõem processos de enxugamento brutais, mudanças nos modelos pedagógicos para que se tornem mais atraente aos clientes-alunos, dentre outros aspectos.” (VALE, 2016, p. 06).

O aperfeiçoamento da racionalidade empresarial desenvolveu novos arranjos financeiros e institucionais. Surgiram fundos de investimentos da Bolsa

de Valores que capturaram o mercado educacional, promovendo um deslocamento do perfil do empresariado, haja vista que uma parcela das famílias responsáveis pelas IES privadas passou a vender suas instituições aos conglomerados educacionais que, por sua vez, investem no campo da formação de oligopólios na educação superior.

Como destaca Chaves (2010), a dinâmica de compra/fusão de IES tem aumentado a tendência de formação de oligopólios no setor educacional, ou seja, um número reduzido de empresas que atuam em um segmento de mercado. Oligopolização e financeirização são parceiras dos interesses privatistas/mercantis de valorização do capital.

Ocorreu um amplo movimento de abertura de ações com base na compra de outras instituições menores, espalhadas no país e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais. Esses grandes grupos passaram a adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, além de receberem subsídios do Estado, no intuito de reduzir seus custos operacionais e aumentar suas margens de lucro e, assim, ser possível diminuir os valores das mensalidades.

Com o crescimento desses grandes grupos empresariais e a redução das mensalidades cobradas por elas, as pequenas faculdades não conseguiram se manter no mercado e acabaram sendo vendidas. A maioria das instituições adquiridas por essas grandes empresas são de porte pequeno ou médio, estão localizadas no interior do país e endividadas (CHAVES, 2010).

Conforme Vale (2011), o novo quadro delineado pela educação superior, de concentração de capitais, caracterizada pela era das consolidações, é palco da formação de conglomerados educacionais. Este movimento tem demonstrado que o empresariado do setor educacional almeja lucrar com muitos dispositivos passíveis de venda no campo da educação. O investimento não se limita à oferta de cursos de graduação e pós-graduação, como também tem ocorrido o deslocamento de investimentos no mercado editorial, capilarizando e diversificando os ganhos de lucratividade.

A financeirização da educação superior é uma das chaves explicativas do processo de introdução da educação na reprodução do capital. Deste modo,

importa situar que vivemos em tempos de hipertrofia das finanças, ou como denomina Chesnais (2005), um período de financerização mundializada.

No cenário de financeirização da economia, os programas governamentais Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) permitiram o estreitamento da relação entre Estado e ensino privado no Brasil. O livre-mercado educacional (TAVARES, 2014) elaborou instrumentos de ampliação do capital portador de juros. O estudo de Chaves e Amaral (2016) é elucidativo de como a lógica desses programas privatistas é operada. A renúncia tributária e o financiamento estudantil demarcaram um novo caminho ao empresariamento da educação, possibilitando o crescimento vertiginoso das IES privadas e sua interlocução com o capital financeiro.

As IES sem e com fins lucrativos podem aderir ao ProUni, ficando isentas do pagamentos dos seguintes impostos e contribuições fiscais: I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); III – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e IV – Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS-PASEP). Conforme a legislação, o cálculo ocorre de acordo com a ocupação efetiva de vagas nas IES.

Dados do Sistema Informatizado do ProUni (SisProUni) evidenciam que em 2016 foram ofertas 203.602 vagas para bolsas do ProUni em todo o país. As informações coletadas evidenciam ainda que foram nos estados com maior concentração de centros urbanos que as vagas foram ofertadas, atestando que o mercado educacional tem operado em regiões de desenvolvimento industrial e financeiro mais elevado.

No que tange ao FIES, as IES aderentes recebem montantes de títulos da dívida pública relativos à quantidade de vagas ofertadas, para o pagamento de dívidas tributárias e previdenciárias. Em 2015, “[...] o total de recursos associados aos dois programas atingiu R\$ 16,5 bilhões, significando em torno de 15% dos recursos empenhados pelo governo federal na Função Educação [...]” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 68).

Tabela 3: Lista de grupos educacionais, volume de alunos e tipo de investimento no mercado educacional

Grupo Educacional	IES vinculadas ao grupo	Quantidade de alunos
Kroton Educacional	Unopar, Anhanguera, FAMA, Unime, Unic e Uniderp	1,5 milhões de alunos (até 2017)
Estácio Participações	Estácio Universidade, Centro Universitário Estácio de Sá, UniSeb, Facitec, FAA, Seama. FUFS.	539,9 mil alunos (até 2017).
Unip – Objetivo	UNIP e convênios	343 mil (até 2016)
Grupo Ser Educacional	Uninassau, Unanama, Ung, Faculdade Joaquim Nabuco, FIT, Faculdade Maurício de Nassau	157 mil alunos matriculados (até 2017).

Fonte: Elaboração própria, via consulta ao site dos grupos educacionais.

A tabela acima explicita a lista dos quatro maiores grupos educacionais em desenvolvimento no Brasil. Vejamos que tais grupos vinculam-se diretamente ao mercado educacional pela via da financeirização da educação, amadurecendo estratégias de atração de um amplo segmento de alunos. O primeiro colocado na lista é o grupo brasileiro Kroton Educacional, com oferta de 1,5 milhão e meio de alunos. Especificamente, a UNOPAR, que compõe o referido grupo, é líder nacional na oferta de cursos à distância.

Como mostram os dados da revista Exame (2016), 95% das matrículas dessa IES ocorreram no EAD até 2016, o que corresponde a 336.315 mil matriculados, contra apenas 17.117 matrículas no ensino presencial. O total de

alunos dessa IES também a torna líder na oferta de vagas para a graduação em geral no Brasil.

O empresariamento da educação superior brasileira é dotado de racionalidade e sistematicidade frente às necessidades de manutenção de um padrão de acumulação. Além da disputa pelo fundo público, através dos programas educacionais acima referidos, com isenções de tributos da União, o mapeamento e as pesquisas de mercado tendem a conformar diretrizes de ação para o investimento das empresas educacionais.

Para as entidades patronais é preciso descobrir o que os aspirantes à educação superior desejam: que cursos preferem, que modalidades de ensino são mais legitimadas, que formas de pagamento podem ser realizados pelos estudantes, que formas de financiamento são mais suscetíveis ao mercado, e por fim, que parcerias devem ser realizadas a fim de operacionalizar os princípios da acumulação no âmbito do ensino privado.

Com a finalidade de investigar as tendências dos aspirantes à educação superior, o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular – FERESP – elaborou um documento, em 2017, intitulado: “As aspirações da classe C em relação ao ensino superior”. O referido documento sistematiza uma pesquisa que buscou entender o que os jovens buscam no ensino superior, a partir da concepção de que os anos 2000 promoveu a mobilidade social de famílias a uma classe social emergente, a denominada classe C. Sem, contudo, explicitar algum fundamento histórico desse processo, isto é, discorrendo sobre um conceito nebuloso de classe.

A FERESP (2017) congratula as ações do legislativo e do executivo, em torno da política educacional, sobretudo, a partir das mudanças que vem sendo operadas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ 9.394/96), pelo fato da ação do Estado ter legitimado novos formatos e perspectivas ao ensino, desde a indicação da oferta de ensino privado, à liberação de cursos de ensino tecnológico, sequencial e à distância. Ainda no feixe de “gratidões” às medidas do Estado, são referendados o ProUni e o FIES. Claro, principais veículos de transferência de dinheiro público na hipertrofia do cariz mercantil na oferta de ensino.

O documento apresenta preocupação com as dificuldades apresentadas pelo FIES, desde a crise econômica e política brasileira de 2015, afirmando que as mudanças nas regras do financiamento impediriam o acesso de milhares de jovens da tão falada classe “C” ao ensino superior.

Os dados apresentados pelo documento mostram que no ano de 2014, o FIES correspondeu à 40% dos ingressantes na educação superior, um número bastante elevado se comparado a 2015, quando o total correspondeu a 15%. Em virtude disso, o relatório apresentado conclama o retorno dos investimentos estatais no financiamento estudantil, utilizando-se, inclusive, o PNE (2014-2024) como justificativa para reforçar o aumento da população entre 18 e 24 anos na educação superior, cuja meta era chegar até 2024 com 33%. No entanto, os dados de 2015 mostram que 17% da população nessa faixa etária está inserindo-se no nível superior de ensino.

A pesquisa mostra que 50% dos jovens com menos de 24 anos pretendiam utilizar o FIES como forma de ingresso na educação superior. Já em relação aos jovens com mais de 24 anos, 55% pretendiam recorrer ao financiamento.

Ao serem questionados sobre o acesso à universidade pública, 43% com menos de 24 anos e 37% com mais de 24 anos, pretendiam tentar o acesso ao ensino público. Sobre esse aspecto, o documento declara que na fala do entrevistado o “descrédito em si, e no potencial de ser aprovado em vestibulares”, têm dificultado a crença desses jovens no ensino público. Para tanto, o documento deixa claro que será o ensino privado que irá acolher essa massa desprovida de educação superior, auferindo um discurso de que esse feito era parte da responsabilidade social nas suas matrizes de interesse.

Os dados evidenciam ainda que os jovens que aspiram à educação superior não têm planejamento e condições materiais para pagar as mensalidades: 63% com menos de 24 anos, e 69% com mais de 24 anos. Aqui, o documento reforça a necessidade das entidades representativas do ensino privado organizarem-se no sentido de investir em estratégias de financiamento estudantil.

As medidas apresentadas como diretrizes recorrem à ideia de que as próprias IES deveriam realizar financiamento próprio e direto com o estudante; realizarem planejamento para oferta de seguros educacionais, ou seja, caso o aluno do ensino privado, ficasse desempregado ou por outras variáveis de motivos apresentassem dificuldades de pagar as mensalidades, agências seguradoras poderiam ser acionadas para garantir que o aluno permanecesse na IES, e pagasse o curso após formado.

As dimensões explicitadas no parágrafo anterior, correspondem ao que Vale (2017) vem discutindo em suas pesquisas. Para a autora, o movimento contemporâneo da educação superior, no circuito da acumulação financeira além de promover parcerias entre IES e instituições financeiras também engendra o processo de “bancarização da educação superior”, quando as empresas educacionais financeirizadas funcionam “[...] como banco que oferece financiamento às mensalidades que ela mesma deve receber.” (VALE, 2017, p. 10).

Outros dados que despertam curiosidade no documento analisado são os que dizem respeito ao nível de confiança dos jovens em relação às modalidades de ensino e o custo das mensalidades. Apesar de terem mensalidades mais baixas e eliminarem custos de deslocamento, 93% dos entrevistados com menos de 24 anos e 79% dos entrevistados com mais de 24 anos afirmaram que não fariam um curso na modalidade à distância.

Esse dado parece contrariar o aumento exorbitante de matrículas nesta modalidade de ensino, que corresponde a 17% do total de matrículas da educação superior no Brasil. Levando em consideração os dados sobre a suposta desconfiança no EAD, os intelectuais orgânicos das entidades representativas propõem o investimento no aperfeiçoamento da qualidade dos cursos pela via do EAD.

As consultorias educacionais e os investimentos na padronização dos materiais didáticos, na contratação de professores mestres e doutores, e na infraestrutura dos polos foram medidas indicadas ao aperfeiçoamento. Além disso, indicou-se a necessidade do Estado permitir que o livro-mercado do EAD tivesse condições de expandir-se a partir da flexibilização legislativa dos órgãos

executivos e de fiscalização, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse aspecto, a noção de qualidade passa ao largo dos objetivos educacionais e pedagógicos críticos, adentrando na linguagem de mercado, marcada pela gestão empresarial, em busca de aumentar a quantidade de estudantes, otimizar recursos, precarizar e flexibilizar a força de trabalho que se insere no ensino privado, seja como docente, tutor ou técnico-administrativo.

3.3 Um debate teórico-político sobre a formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade

Para finalizar este capítulo de nossa dissertação importa realizar um balanço do debate teórico-político sobre a realidade da formação profissional em Serviço Social no Brasil. Os desafios apresentados pelas novas configurações da formação profissional são produtos históricos dos processos de recomposição das formas de dominação burguesa, com incidência na reprodução social das classes. De tal modo, particularizamos nesta pesquisa que o EAD situa-se como mediação constitutiva da disseminação de ideologias no campo da formação.

Mota e Amaral (2016) tecem a afirmação de que as mudanças de fundo na ordem social capitalista, nos últimos anos, produziram novas demandas profissionais, ampliaram os espaços sócio-ocupacionais, modificaram as condições de trabalho, exigiram ainda a incorporação de sólidos fundamentos para adensar a formação profissional e desafiaram as práticas organizativas dos sujeitos profissionais.

Na concepção das autoras, esses processos ocorreram em menos de um quarto de século, em uma difícil conjuntura histórica, marcada pelo cenário de reestruturação produtiva do capital. Ademais, conquistas e avanços também passaram a integrar o cotidiano profissional e acadêmico, com expressão nos aportes críticos que permitem a crítica aos fenômenos sociais contemporâneos e pela via de respostas profissionais portadoras de opções ético-políticas.

Todavia, o contexto de ofensiva do pensamento burguês, no que tange à fragmentação e fetichização da vida social e o movimento de reatualização de

práticas e ideologias conservadoras, necessárias à reprodução do capitalismo contemporâneo tem produzido um esvaziamento do pensamento crítico sobre a sociedade, através do estímulo a análises superficiais da realidade e ao imediatismo da razão, com fomento a respostas “imediatas”, de efeito “útil” ou “prático”.

Na visão de Mota e Amaral (2016), o Serviço Social não ficou imune às tendências mais gerais da ofensiva das classes dominantes, razão pela qual recai sobre a profissão a exigência de redefinir suas estratégias e táticas para o enfrentamento das problemáticas emergentes³⁴.

Como vimos no primeiro item deste capítulo, no plano da formação, desde os anos 1980, a categoria tem se debruçado sobre o desenvolvimento de estratégias coletivas para garantir uma direção estratégica à profissão. Uma formação profissional voltada às demandas de seu tempo põe a profissão em um contínuo processo de reconstrução, em sintonia com a demarcação de valores sociais e ideologias críticas. Esse movimento coroou o amadurecimento da tradição marxista no âmbito da formação e das estratégias políticas organicamente sistematizadas pela categoria profissional.

A demarcação analítica histórico-crítica, vinculada à matriz marxiana e marxista, propiciou um salto qualitativo na formação profissional, nas estratégias de intervenção, na produção de conhecimento e na organização política do Serviço Social brasileiro, contribuindo para o conhecimento da realidade social

³⁴ Uma importante frente de discussão sobre alguns dilemas contemporâneos da profissão encontra-se em Braz (2007) e Netto (2015, 2007). Os autores discorrem sobre a crise de hegemonia do projeto profissional do Serviço Social. De acordo com o primeiro autor citado, dois problemas centrais põem em crise o projeto ético-político profissional, são eles: a ausência de uma proposta alternativa à do capital na sociedade brasileira, que seja capaz de direcionar de forma classista os interesses das massas; o segundo aspecto centra-se em fatores objetivos, que incidem sob a base material do projeto profissional. Ou seja, as condições em que se efetivam o processo de formação profissional e o próprio exercício profissional. “Se o projeto ético-político expressa um dever ser da profissão [...], as condições objetivas do trabalho e da formação profissionais expressam o seu ser concreto.” (BRAZ, 2007, p. 07). O projeto profissional corre o risco de ser pressionado pelo conservadorismo, corporativismo, endogenismo, que poderão ganhar espaço no universo da formação, prática e organização político-profissional. Na concepção de Netto (2015, 2007), a crise de hegemonia que atravessa o projeto ético-político apresenta-se no elenco de novos objetivos do Serviço Social, destaca o processo de centralização de suas funções no plano assistencial. A recidiva da assistência e o assistencialismo atravessando as políticas sociais rebaixam o assistente social à condição de profissional da assistência (NETTO, 2015), perfilando uma desvalorização social da profissão. Uma segunda dimensão que inviabiliza o projeto ético-político, nas palavras do autor, corresponde à fragilização dos requisitos teórico-metodológicos da formação profissional, que empobrece e avilta a possibilidade de intelectualidade profissional.

e o enfrentamento de desafios do cotidiano da prática profissional. Em recente artigo publicado por Mota (2016), visualizamos argumentos que expressam a concepção de que o Serviço Social brasileiro, como profissão e, particularmente, como área de conhecimento, vem robustecendo seu protagonismo intelectual e político na formação de uma cultura profissional, com substratos teórico-metodológicos, ideológicos e políticos, contrapostos à hegemonia dominante, em articulação com as matrizes do pensamento da esquerda brasileira.

A filiação teórico-metodológica marxiana e marxista, plasmada a uma direção ético-política, redundou em uma produção intelectual que possibilitou o surgimento de uma cultura e ideologia profissional de esquerda, que de forma dialética tem negado as investidas do conservadorismo burguês (MOTA, 2016).

Em síntese, a tese defendida pela autora é de que a insurgência intelectual crítica da profissão, no âmbito da produção do conhecimento, tem contribuindo com o adensamento de uma intervenção na realidade através da construção de uma cultura de cariz intelectual teórico-metodológico crítico. Ou seja, ao reconhecer as posições particulares entre a condição de área de conhecimento e a condição de prática profissional Mota (2016) explicita que ambas condições se articulam num movimento dialético.

A tese apresentada por Mota (2016) apresenta sustentação heurística, pois, de fato, nos últimos 30 anos a produção do conhecimento do Serviço Social tem agremiado destaque nas ciências sociais e humanas, com potencial de força para uma direção ético-política classista³⁵.

Contudo, convivemos com uma profissão que apresenta estágios de insurgência intelectual, sobretudo no que concerne à produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, apresenta como tendência uma regressividade político-profissional e intelectual crítica da massa de profissionais que, no âmbito da formação graduada, poderá dificultar a formação de novos quadros intelectuais

³⁵ Como explicita Siqueira da Silva (2013), é preciso estar atento para não tratar a profissão como partido político, bem como não desprezar seus fortes vínculos com o conservadorismo e o reformismo. Por isso, a realidade social coloca mediações na incorporação da teoria social crítico-revolucionária marxista na profissão, diante dos processos contraditórios de restauração da ordem em que se inserem os agentes profissionais. Decerto, a profissão não é partido político, mas, suas vanguardas intelectuais e políticas têm difundido maturidade teórico-prática para situar a profissão em contradição consigo mesma e com sua gênese.

críticos, sobretudo nos espaços mais precarizados da formação, como é o caso do EAD.

Importa destacar que as pressões sobre a formação profissional também advém das determinações do mercado de trabalho contemporâneo. Em tempos de acumulação flexível (HARVEY, 1993), o mundo do trabalho foi intensamente atingido pelas mudanças operadas na crise estrutural (MÉSZÁROS, 2008).

Heterogeneidade, precarização, desregulamentação dos direitos trabalhistas e terceirização são marcas constitutivas da nova morfologia do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011, 2009), aspecto que, por sua vez, atinge as condições de trabalho e vida dos assistentes sociais, que enquanto trabalhadores assalariados, necessitam da mediação da venda de sua força de trabalho para garantia de reprodução de necessidades sociais e humanas.

Como destaca Iamamoto (2011), as estratégias para responder à questão social têm sido tensionadas por projetos político-institucionais distintos, que incidem sobre a estruturação legal e a implementação das políticas sociais desde o final dos anos 1980. Esse movimento demarca uma relação de tensão entre a defesa dos direitos sociais universais e a mercantilização e re-filantropização do atendimento às necessidades sociais.

A defesa dos princípios da seguridade social aposta na perspectiva de construção democrática da vida social, fundada na participação e controle popular; na universalização dos direitos e na ampliação da cobertura do atendimento das políticas sociais. No entanto, a resposta à questão social, de inspiração neoliberal, parte das políticas de ajustes recomendadas pelos organismos internacionais, comprometidas com a lógica financeira do grande capital internacional, que captura o Estado num contexto de crise do capital e de fragilização da organização política dos trabalhadores (IAMAMOTO, 2011).

Decorrem processos de fragmentação, focalização e seletividade no trato das políticas sociais. Como argumenta Mota (2010), as políticas sociais que integram a seguridade social brasileira conformam uma unidade contraditória, visto que, na medida em que avança a mercantilização e privatização das políticas de saúde e previdência, com restrição do acesso aos benefícios, ocorre um movimento de ampliação da assistência social, na condição de política não

contributiva, “[...] transformando-se num novo fetiche de enfrentamento à desigualdade social [...]” (MOTA, 2010, p. 134).

Não há dúvidas de que a seguridade social se coloca como produto histórico das lutas dos trabalhadores, na medida em que podem responder às necessidades sociais. Contudo, também importa situar a seguridade social na dinâmica própria de reprodução social, desenvolvida como parte de um processo de consolidação de estratégias de dominação política, reveladoras dos novos mecanismos de reforma social e moral da burguesia, implicando em “passivização” da questão social (MOTA, 2010).

Diante deste cenário, conforme tangencia Iamamoto (2012), é necessário que a formação esteja articulada com o mercado de trabalho, o que não se confunde com a mera adequação da formação às exigências deste numa direção instrumental, subordinando a formação universitária à dinâmica reguladora do mercado. Trata-se, na verdade, de considerar, ao mesmo tempo, que a formação precisa estar atenta aos desafios do mercado de trabalho, necessita também ter capacidade de reflexão crítica sobre o mesmo.

A sintonia entre formação e mercado de trabalho é condição para se preservar a própria sobrevivência do Serviço Social, pois, enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho depende de sua utilidade social, ou seja, da capacidade de dar respostas às demandas sócio-históricas requisitadas. Será a construção ético-política e teórico-prática das respostas que sinalizará um dos campos de mediação da direção estratégica de enfrentamento dos embates profissionais.

Se a formação profissional tende a oferecer uma apropriação fragilizada do referencial teórico-metodológico e ético-político sobre a realidade social, a tônica da formação poderá inclinar-se, sobremaneira, aos imperativos da racionalidade mercantil da vida social.

No caso do ensino privado e/ou a distância, argumentamos que os construtos ideológicos que presidem o mercado já estão presentes na própria dinâmica e estrutura formativa (conteúdos, materiais didáticos, planos de ensino), o que poderá redundar em uma aproximação mais fiel a um perfil

profissional desalinhado dos objetivos, finalidades e proposições ético-políticas do Serviço Social.

Não obstante, em tempos de avanço da precarização da formação profissional, o conhecimento teórico-metodológico vem passando por tensionamentos de fundo, que incidem sobre a esfera do reducionismo, do sincretismo/ecletismo, confusionismo, incorporação de vertentes estranhas ao universo categorial hegemônico na profissão.

Para Santos (2016), convivemos hoje com diferentes e divergentes tendências e orientações teóricas, políticas e éticas que expressam projetos de profissão distintos da herança cultural e intelectual crítica, e, por sua vez, expressam diversos projetos societários, conflitando e disputando a hegemonia da profissão.

Um desafio que emerge no contexto dessas disputas corresponde ao tratamento da relação teoria e prática, diante da reincidente afirmação de que na “prática a teoria é outra”, o que explicita a inexistência de mediação entre o conhecimento teórico sobre a realidade social e os desafios da intervenção profissional.

Portanto, uma teoria não “se aplica” à prática nem extrai da prática uma teoria diretamente, uma vez que a prática oferece insumos para a teoria, mas não de forma direta. Contudo, há uma relação intrínseca entre ambas que é de ‘unidade na diversidade’, no sentido de que a teoria quer conhecer a prática social, a prática social é ‘o lugar onde a teoria se põe [...] ao mesmo tempo que só podemos apreender essa prática – uma vez que sua essência não é visível, de imediato, aos olhos – se nos apossamos de uma teoria que nos fundamente, ou seja, se tivermos um olhar teórico sobre ela (SANTOS, 2016, p. 268).

O quadro categorial de discussões teóricas não pode ser determinado por escolhas arbitrárias. São determinações de fundo que correspondem ao terreno dos valores, das concepções de mundo elaboradas e difundidas e das manifestações práticas na vida social. Ante ao imperativo de assegurar e compatibilizar os interesses dominantes e as tendências intelectuais adotadas, o quadro categorial das estratégias ideológicas dominantes precisa apresentar consistência em seu processo constitutivo.

Para Mészáros (2014, p.69), “[...] o que se espera das auto-imagens da ideologia dominante não é o verdadeiro reflexo social, com representação

objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos.” Por isso, as ideologias dominantes tendem a engendrar um quadro categorial que almeja atenuar os conflitos existentes e eternizar os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido. Tal característica pronuncia-se com maior intensidade com base no grau de importância dos interesses que motivam o confronto antagônico dos principais agentes sociais.

A concepção pragmática, tecnicista e instrumental que preside a dicotomização da relação entre formação teórica e prática política demonstra uma excessiva valorização de resultados voltados para o êxito individual, em detrimento do processo de apreensão de conhecimento sobre o real que possibilite o desenvolvimento de respostas às necessidades coletivas.

Ademais, o conhecimento procedimental é típico do desenvolvimento capitalista contemporâneo e vincula-se à dimensão instrumental da razão, desconsiderando as possibilidades emancipatórias da razão moderna. O movimento operado na esfera do instrumentalismo da razão (COUTINHO, 2010) tende a desconsiderar inúteis, inoperantes e impotentes os pressupostos teóricos que supostamente não sirvam para justificar o existente, ou que não viabilizem respostas imediatas às exigências práticas da sociedade. Neste aspecto, “Cabe, porém, uma indagação: compete a nós apreender para que e para quem serve a desqualificação teórica [...]” (FORTI; GUERRA; 2016, p. 13).

O conhecimento teórico desenvolve-se em meio a um processo histórico-social, resultando das elaborações da atividade humana, dirigidas às necessidades materiais e espirituais. O conhecimento pode ser considerado como um movimento de reprodução da realidade no pensamento que serve de guia para a prática na vida social, cuja finalidade pode ser aprimorada. Além disso, tal conhecimento torna-se referência para a ação política, sendo um instrumento de enriquecimento da formação humana (FORTI; GUERRA, 2016).

Recorrer ao saber capilarizado na certeza imediata, com ausência de mediações fundamentais, poderá empobrecer a elaboração teórica crítica, bem fundamentada e sistematizada no interior da profissão, com hipertrofia de uma prática profissional e política reiterativa da ordem burguesa, em seus atuais projetos de dominação.

No caso da prática política, a perspectiva ética poderá alinhar-se a determinantes ideológicos que ao fragmentarem os complexos sociais captam a sociedade capitalista de forma natural, superficial e distante de propostas coletivas de organização e articulação com os segmentos das classes subalternas. A garantia da reprodução dos antagonismos de classe torna-se mais pretenciosa na medida em que agentes profissionais da burocracia estatal legitimam e organizam estratégias político-pedagógicas manipulatórias.

Com insumos no pensamento *luckasciano*, destaca Coelho (2016) que a imediatividade como oponente ao projeto profissional crítico apresenta-se como uma tendência a ser operada na dinâmica do movimento do real, e está intimamente conectada com a superficialidade extensiva que preside a vida cotidiana; na forma fragmentada de como o pensamento hegemônico burguês apreende a realidade social e naturaliza o aparente, negligenciando a essência dos fenômenos sociais.

Concordamos com Ramos e Santos (2016) ao afirmarem que no projeto classista dominante da sociedade o debate e aprimoramento intelectual está submetido a um tipo de ensino que dificulta o aprender a pensar, considerando a complexidade da realidade, dos fenômenos estudados na área das ciências humanas e sociais e da formação para a pesquisa.

Importa destacar que as dinâmicas e estruturas formativas revelam ao nível dos referenciais teórico-metodológicos que interesses classistas predominam nos conteúdos, planos de aulas, literatura utilizada, etc.

O pragmatismo que se revela no universo profissional apresenta um discurso facilmente absorvido, diante das considerações vigentes de que se perde muito tempo com fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos nos cursos de graduação em Serviço Social. E que ainda há um:

[...] visível distanciamento entre o conteúdo programático do curso e a realidade do trabalho profissional. Dissemina-se, com força ideológica, a noção de que os fundamentos instituídos no processo de renovação do Serviço Social e aprofundados na trajetória da profissão são insuficientes ou mesmo incapazes de atender às demandas do cotidiano profissional (RAMOS; SANTOS, 2016, p. 214).

3.3.1. A questão do EAD na formação profissional em Serviço Social

Explicitadas as dimensões mais amplas sobre o debate da formação profissional em Serviço Social, situamos a especificidade da problemática do EAD e suas tendências no plano da formação e cultura profissional. Dito isso, destacamos que a profissão tem apresentado forte preocupação com as novas estratégias do capital em incidir nos processos educativos contemporâneos, diante da reatualização de práticas de conservação da ordem pela via da modernização de práticas pedagógicas, cuja tecnologia tem assumido frente nos mecanismos de massificação do ensino. Vejamos abaixo dados que expressam a realidade da expansão pela via do EAD.

O acúmulo do debate sobre a formação profissional no EAD tem manifestado o reconhecimento desta modalidade de ensino como instrumento de aprofundamento da precarização e fragilização da formação. Na última década tivemos acesso a produções que socializaram a tônica da expansão no Brasil e nas realidades regionais e o perfil das IES na lógica do EAD.

Registramos que muitas produções tiveram como base analítica as fecundas contribuições da tradição marxista, com o recurso às categorias de totalidade, contradição e historicidade. Contudo, é possível encontrar em algumas problematizações sobre a discussão referida, argumentos reiterativos que encerram-se em um ciclo de aparência endógena à profissão.

É preciso levar em consideração a questão do EAD como um problema macroscópico, que incide sobre a vida social, do ponto de vista das estratégias de dominação cultural e ideológica, tendo como mediação o uso das TICs. De tal modo, percebemos que é estratégico que a profissão se aproxime do debate sobre os clássicos das teorias pedagógicas e do debate sobre as particularidades da educação e da tecnologia no capitalismo dependente e periférico, haja vista que algumas problemáticas de fundo decorrem da natureza histórica e dos fundamentos sócio-filosóficos da educação, reverberando no processo formativo dos assistentes sociais.

Tabela 4 - Matrículas em curso de graduação de Serviço Social por modalidade e por natureza das instituições no Brasil (2010 – 2016)

Presencial				EAD			
Ano	Pública	Privada	Total	Ano	Pública	Privada	Total
2010	15.876	52.848	68.724	2010	17.659	56.815	74.474
2011	17.309	54.710	72.019	2011	*	*	*
2012	18.820	56.731	75.551	2012	16.157	81.271	97.428
2013	19.191	59.972	79.163	2013	9.424	85.171	94.595
2014	19.097	60.010	79.107	2014	3.544	97.780	101.272
2015	18.766	57.165	75.931	2015	2.670	93.968	96.683
2016	17.883	50.753	68.636	2016	2.228	93.827	96.055

Fonte: Sinopses estatísticas INEP/MEC (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016); Melin (2016) * Neste ano os dados das Sinopses estatísticas encontram-se incompletos.

Vejamos que em 2016 41,72% (68.636) das matrículas de cursos de Serviço Social foram realizadas no ensino presencial, enquanto no EAD o número representa 58,28% (96.055) do total de matriculados. Os dados acima evidenciam que na última década ocorreu um amplo avanço de cursos de Serviço Social ofertados tanto pela via do ensino privado presencial, quanto pelo ensino a distância, tornando-se tendência da dinâmica de formação profissional em tempos de ampliação dos espaços sócio-ocupacionais, sobretudo, ao levarmos em consideração o processo de interiorização do mercado de trabalho para os assistentes sociais.

Números do CFESS (2016) explicitam que até o ano de 2016 o Serviço Social tinha 160 mil assistentes sociais ativos nos CRESS. O que vemos é que ao somarmos a quantidade de matrículas ativas de estudantes no ensino presencial e no EAD, no ano de 2015, temos o número de 172.614 estudantes, o que ultrapassa a própria quantidade de profissionais regularmente inscritos na profissão.

São dados alarmantes, sobretudo, se consideramos o perfil das IES que assumem predominância na oferta de Serviço Social, associadas que são ao mercado da educação e a modalidade EAD. Elaboram estratégias de ampliar a quantidade de vagas, operando pela via das TICs mediações pedagógicas inéditas à profissão, o que tende a tensionar a direção ético-política e teórico-metodológica do processo de formação.

Tabela 5 – Número de concluintes de cursos de Serviço Social presencial e a distância no Brasil (2016)

Presencial					
Total	Total pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
13.877	2.998	2.016	849	133	11.179
EAD					
Total	Total pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
15.526	147	-	147	-	15.379

Em relação ao número de concluintes, em 2016, do total de 29.403 novos agentes profissionais formados temos que 52,8% (15.526) foram diplomados pela modalidade EAD; já o ensino presencial diplomou 47,2% (13.877) novos profissionais (sendo 11.179 no ensino privado e apenas 2.998 do ensino público).

O EAD se apresenta ao Serviço Social em um contexto específico de ampla interiorização da prática profissional, movida pelas novas determinações da conjuntura brasileira nos anos 2000. Em tal cenário, ocorreram medidas de descentralização administrativa dos municípios e a construção de novos equipamentos sociais mobilizou a emergência de profissionais. Na consideração de Iamamoto (2014), na esfera pública, os municípios brasileiros localizados no interior são os que mais absorvem assistentes sociais, especialmente por meio da Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

As particularidades da atuação nos pequenos municípios revelam que nesses locais os profissionais tendem a estar em situação de maior polivalência

no nível das demandas, à precariedade de recursos materiais que afetam as condições básicas de trabalho, tal como a maior ingerência das forças políticas locais no trabalho cotidiano. Ademais, a prática profissional tende a sofrer implicações das particularidades de uma cultura política brasileira que favorece clientelismos, patrimonialismos e coronelismos contemporâneos (IAMAMOTO, 2014).

Uma massa de novos profissionais formados na interiorização emerge na profissão, sobretudo, pela via do EAD, demarcando um movimento inédito para o Serviço Social brasileiro, que tende a incidir sobre a cultura profissional: a possibilidade de construção de um novo perfil profissional, substancializado pelas novas demandas do mercado de trabalho e condições concretas de atuação nas políticas sociais, assim como pelos projetos de vida e pela perspectiva profissional de jovens de pequenas e médias cidades brasileiras, que apostam na profissionalização como mecanismo estratégico de mobilidade social. Tal dimensão tende a colocar em oposição o projeto profissional crítico, enquanto instrumento coletivo de referência para o Serviço Social, e o projeto individual dos sujeitos que adentram na profissão.

Ainda que reconheçamos que esse movimento não é operado de forma mecânica ou demarcado por imutabilidade, já que restam sim, possibilidades de conflitos, arestas e mobilização de tensões no terreno da formação profissional. Contudo, a mediação do ensino a distância tende a diminuir as possibilidades de se filtrar as ideologias e os valores sociais reiterativos da ordem burguesa, já que a medição concreta e real das práticas pedagógicas coletivas e presenciais são subsumidas no processo de formação profissional.

Na concepção de Guerra (2016), a expansão da histórica tendência de assistencialização das políticas sociais, a ampliação de combate à miséria e a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tem contruído com a ampliação do mercado do mercado de trabalho profissional. Por sua vez, os mecanismos estratégicos de administração das políticas sociais assistencializadas, minimalistas e emergenciais necessitam de um perfil determinado de profissional, “[...] ao que parece, é o que tem sido construído pelos cursos a distância.” (GUERRA, 2016, p. 102).

A afirmativa de Guerra (2016) nos parece coerente, o que nos exige o aprofundamento do debate sobre a formação pela via do EAD, no sentido de ampliar a discussão sobre as particularidades da formação nessa modalidade, assim como, nos debruçarmos sobre a dinâmica da cultura profissional que vem sendo desenvolvida nos espaços sócio-ocupacionais. Contudo, há de se asseverar que a construção de um perfil profissional orientado pelos princípios destacados pela autora também se apresentam no ensino privado presencial, e mesmo no ensino público.

A sociedade burguesa tende a racionalizar cada vez mais a divisão do trabalho, de modo a ampliar as possibilidades de polivalência entre as profissões. Nesse sentido, para Guerra (2016), a racionalidade formal-abstrata opera na retirada de conteúdos concretos das profissões, de seu espaço sociotécnico do trabalho, que responde a um conjunto de demandas socioprofissionais e política, interferindo na formação, no universo cultural de cada profissão, nos projetos profissionais e nos projetos de sociedade incorporados.

A tabela abaixo especifica as IES que ofertam o curso por natureza jurídica, vagas totais e início da oferta. Vejamos que em sua maioria são IES privadas, com ofertas que ultrapassam 1.000 vagas nacionais. Algumas chegam a oferecer 48.000 mil matrículas para o curso. O início da oferta corresponde ao de 2006, logo após as primeiras mudanças nas políticas sociais, sobretudo, na de assistência social, via implementação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que incidiu na ampliação de equipamentos sociais a elas vinculados.

Tabela 6: Cursos de Serviço Social EAD no Brasil, por IES, natureza jurídica, vagas totais e ano de início da oferta do curso

IES	Natureza Jurídica	Vagas totais	Início da oferta
Universidade Tiradentes - UNIT	Privada com fins lucrativos	1.100	2006
Universidade do Tocantins – UNITINS*	Pública estadual	*descredenciada para oferta de vagas à distância conforme portaria	2006

		n.44, de 18 de junho de 2009.	
Universidade Nove de Julho – UNINOVE	Privada sem fins lucrativos	1.100	2006
Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR	Privada com fins lucrativos	21.150	2007
Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI Curso em extinção	Privada sem fins lucrativos	3.000	2009
UNIEUBE	Privada sem fins lucrativos	55	2007
Universidade Anhanguera – UNIDERP	Privada com fins lucrativos	16.800	2007
Universidade Paulista – UNIP	Privada sem fins lucrativos	47.880	2008
Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN	Privada sem fins lucrativos	3.000	2008
Centro Universitário Newton Paiva	Privada com fins lucrativos	2.500	2008
Universidade Santo Amaro – UNISA	Privada sem fins lucrativos	2.300	2008
Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Privada sem fins lucrativos - confessional	4.000	2008
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	1.300	2008

Centro Universitário Claretino – Ceuclar	Privada sem fins lucrativos comunitária -	900	2009
Universitário Estácio de Sá – UNESA	Privada com fins lucrativos	5.050	2010
Universidade Salvador – UNIFACS	Privada com fins lucrativos	1.100	2010
Universidade Salgado de Oliveira – Universo	Privada sem fins lucrativos	2.000	2010
Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	Privada com fins lucrativos	5.000	2011
Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES	Privada sem fins lucrativos	1.000	2011
Universidade Bráz Cubas – UBC	Privada com fins lucrativos	2.000	2011
Universidade Brasil	Privada sem fins lucrativos	800	2012
Universidade Potiguar – UNP	Privada com fins lucrativos	249	2012
Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE	Privada com fins lucrativos	70	2013
Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR	Privada com fins lucrativos	2.000	2014
Centro Universitário do Norte – UNINORTE	Privada com fins lucrativos	100	2014
Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL	Privada com fins lucrativos	400	2014

Universidade de Franca – UNIFRAN	Privada com fins lucrativos	550	2014
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Privada sem fins lucrativos - comunitária	200	2014
Centro Universitário Internacional – UNINTER	Privada com fins lucrativos	3.000	2015
Centro Universitário – UNINIFAVAPE	Privada com fins lucrativos	600	2015
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN	Privada sem fins lucrativos	4.260	2015
Centro Universitário Filadélfia – UNIFIEL	Privada sem fins lucrativos - filantrópica	50	2016
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB	Privada sem fins lucrativos – comunitária, filantrópica e confessional	200	2017
Centro Universitário INTA – Instituto Superior de Teologia Aplicada	Privada sem fins lucrativos	9.950	2017
Centro Universitário Católico de Santa Catarina em Jaguará do Sul	Privada sem fins lucrativos – comunitária	240	2017
Centro Universitário Campos de Andrade	Privada sem fins lucrativos	1.000	Não iniciado
Centro Universitário Estácio de Santa Catarina	Privada com fins lucrativos	400	Não iniciado
Faculdade de Ensino Superior da Cidade	Privada com fins lucrativos	2.500	Não iniciado

de Feira de Santana – FAESF			
Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS (MG)	Privada sem fins lucrativos	80	Não iniciado
Faculdade Dom Pedro II	Privada com fins lucrativos	1.600	Não iniciado
Centro Universitário UNIFACVEST	Privada com fins lucrativos	500	Não iniciado

O EAD vem sendo sinalizado como um instrumento de reconfiguração do perfil profissional. Sem a devida vivência/interlocução acadêmica vem destituindo o contato com movimentos sociais históricos (como os de docentes e de estudantes), com bibliografia enxuta, ausência da indissociável articulação entre ensino/pesquisa/extensão; além das irregularidades relativas à supervisão direta de estágio. Opera um cenário de reconfiguração do perfil profissional aproximando-o às necessidades de um perfil de política social minimalista, focal e residual, que se apresenta contraditoriamente na agenda neoliberal nos últimos anos (PEREIRA, 2014).

Após esta breve discussão, cabe situar que para além de estar inserida na agenda da produção de conhecimento a problemática da formação profissional no EAD tem sido alvo de inúmeras polêmicas engendradas na categoria profissional. Inspirado na perspectiva de desenvolver respostas ético-políticas, no último decênio, o Serviço Social brasileiro problematizou em seus fóruns de discussões a incompatibilidade do EAD com a formação em Serviço Social.

O debate sobre a questão do EAD tem atravessado polêmicas de fundo na categoria profissional do Serviço Social, entendendo que esta modalidade de ensino demarca o selo de uma democratização “às avessas” no acesso à educação superior. Mais do que isso, as entidades representativas da categoria, a citar: ABEPSS, CFESS-CRESS e ENESSO, tem assumido significativo

protagonismo em termos de respostas ético-políticas de enfrentamento à desigualdade educacional brasileira.

O questionamento ao EAD não pode ser entendido como um segregacionismo educacional, e muito menos, como uma ofensiva subjetiva aos estudantes, tutores e professores inseridos nessa modalidade de ensino, posto que se trata de questionamentos direcionados à estrutura pedagógica e aos fossos teóricos que tendem a se constituir nesse processo formativo. Por isso, nesses últimos anos, especificamente, doze anos de ensino a distância no Serviço Social, inúmeras foram as campanhas, as denúncias e as publicações que buscassem socializar que a educação não pode ser tratada como mercadoria.

Sinalizamos que para o CFESS (2014) as situações explicitadas não expressam meros equívocos pedagógicos da formação profissional na modalidade EAD, e sim, constituem à lógica que preside o processo de expansão massificada da educação superior brasileira, a qual não tem proporcionado condições pedagógicas e ético-políticas adequadas a um processo de formação qualitativo.

[...] a modalidade de EaD não atende às necessidades reais da maior parte da população brasileira - inserida no mundo do trabalho na condição de classe trabalhadora -, tanto de ter acesso ao ensino superior de qualidade, público e gratuito, quanto de ser atendida, no âmbito dos serviços sociais públicos e privados, por profissionais de serviço social, formados/as de forma solidamente qualificada nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Ao contrário, a modalidade de EaD - pela lógica da qual faz parte e que não pode ser descontextualizada de um país periférico capitalista, desigual, cujo Estado historicamente não concebe a Educação como direito social e dever estatal – indica a tendência crescente de desqualificação do processo formativo e concomitante desvalorização profissional, com consequente reconfiguração do perfil profissional CFESS (2014, p. 35).

Como destaca o CFESS (2014), as consequentes fragilidades formativas tendem a formar um perfil profissional que, sem muitos questionamentos, poderá aceitar demandas institucionais que reiteram a manutenção da lógica desigual que preside em nossa sociedade, sem valer-se de instrumentos teóricos e operacionais necessários à materialização de respostas teórico-metodológicas e ético-políticas fundamentadas.

Contudo, a fragilidade do processo formativo não é uma prerrogativa circunscrita ao EAD, pois também encontra terreno fértil no ensino presencial. Não obstante, o EAD permite que pela via das condições pedagógicas próprias, essa forma de massificação do ensino ocorra com o adensamento da precarização da formação e consequente desvalorização profissional “visto que para o mercado, profissionais formados/as rapidamente e com menor custo também tendem a custar, ao/à empregador/a, um valor menor e, portanto, proporcionam maior lucratividade.” (CFESS, 2014, p. 36).

As estratégias de enfrentamento aos cursos de graduação na modalidade EAD no Brasil é uma pauta que extrapola as ações do CFESS/CRESS/ABEPSS. Tanto é que, no ano de 2011, na ocasião do 1º Seminário de EAD na Área da Saúde, 14 conselhos federais posicionaram-se sobre as tendências e consequências da formação a distância na área da saúde. Os conselhos da área da saúde declararam a incompatibilidade da formação EAD com uma perspectiva político-pedagógica de qualidade, dadas as fragilidades político-pedagógicas e teórico-práticas desta modalidade de ensino.

A questão central discutida foi o uso inadequado das tecnologias da informação e comunicação (TICs) que podem ser ofertadas como complementação aos estudos de aperfeiçoamento e capacitação, e não como expressão máxima de uma formação graduada. Ademais, foi destacado que a precarização do trabalho docente assume patamares bem mais intensos na medida em que o professor torna-se responsável por um quantitativo elevado de estudantes, além do fato de que a figura do tutor representa o rebaixamento, a desqualificação e o aviltamento laboral do docente na educação superior.

Frente aos tensionamentos apresentados pelo projeto de lei 2891/2015 que busca garantir a obrigatoriedade da formação exclusivamente presencial de técnicos e graduandos em Enfermagem no Brasil; e a aprovação do Conselho Nacional de Saúde, em 2016, de uma resolução contra a formação de profissionais da saúde na modalidade à distância, o empresariado da educação, sujeitos políticos coletivos de um projeto privatista, reunido na Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), elaborou um documento no início de 2017, com título jocoso, “Educação a Distância Faz Mal à Saúde?” (ABED, 2017), onde o patronato educacional mostra-se contrário ao posicionamento das

entidades representativas que almejam barrar a formação de profissionais em saúde via EAD.

O documento alega que o patronato educacional está atento ao constante aperfeiçoamento técnico e político-pedagógico da modalidade à distância. Contudo, há de convir que mesmo a racionalização/aperfeiçoamento das práticas educativas virtuais podem não garantir o perfil esperado de profissional a ser formado, na particularidade de cada profissão.

4 REFLEXÕES SOBRE OS IDEÁRIOS DOS EGRESSOS DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE ENSINO A DISTÂNCIA

[...] não explica a práxis a partir da ideia, explica-se a formação das ideias [Ideenformationen] a partir da práxis material, e chega-se, em consequência disso, ao resultado de que todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos, não pela crítica espiritual, [...] mas pela [...] prática das relações sociais reais [...] (MARX; ENGELS, 2008, p. 58).

4.1 Aproximações ao perfil dos sujeitos entrevistados

As particularidades do processo de formação profissional em Serviço Social na modalidade ensino a distância tendem a incidir na elaboração de concepções sobre o significado social da profissão na dinâmica formativa, as quais são plasmadas às concepções de mundo, ideários e práticas sociais dos sujeitos egressos do processo formativo.

Esse processo tende a desdobrar-se na formação de um amálgama entre o significado social da profissão, teórico-politicamente hegemônico na categoria, e as percepções reverberadas pelos sujeitos pesquisados, em suas intencionalidades profissionais e projetos de vida.

Antes de adentrarmos no debate sobre os ideários identificados no processo de formação profissional em Serviço Social no EAD apresentamos algumas características socioeconômicas e político-culturais dos egressos pesquisados. Como expressamos anteriormente, conseguimos entrevistar coletivamente o total de 10 sujeitos egressos. Não temos a intenção de explicitar dados com expressividade quantitativa, e sim, evidenciar um movimento aproximativo, realizado para entender, em certa medida, quem são os sujeitos que entram em cena nos novos processos de formação profissional no Brasil, com base em questionário aplicado.

Tabela 7: Características dos entrevistados do grupo de discussão 1

Grupo de discussão 1
Egressa A – Sexo feminino, 51 anos de idade, casada, com filhos (não apresentou quantidade), heterossexual, católica, moradora da cidade de Garanhuns – PE.
Egressa B – Sexo feminino, 49 anos de idade, solteira, sem filhos, heterossexual, católica, moradora da cidade de Angelim – PE.
Egresso C – Sexo masculino, 49 anos de idade, graduado em Letras, solteiro, homossexual, espírita, militante do MST/PE, sem filhos, morador da cidade de Tuparetama – PE.
Egressa D – Sexo feminino, 52 anos de idade, casada, com filhos (não apresentou quantidade), heterossexual, evangélica, moradora da cidade Olinda – PE.

Fonte. Elaboração própria. Aplicação de questionário.

Tabela 8: Características dos entrevistados do grupo de discussão 2

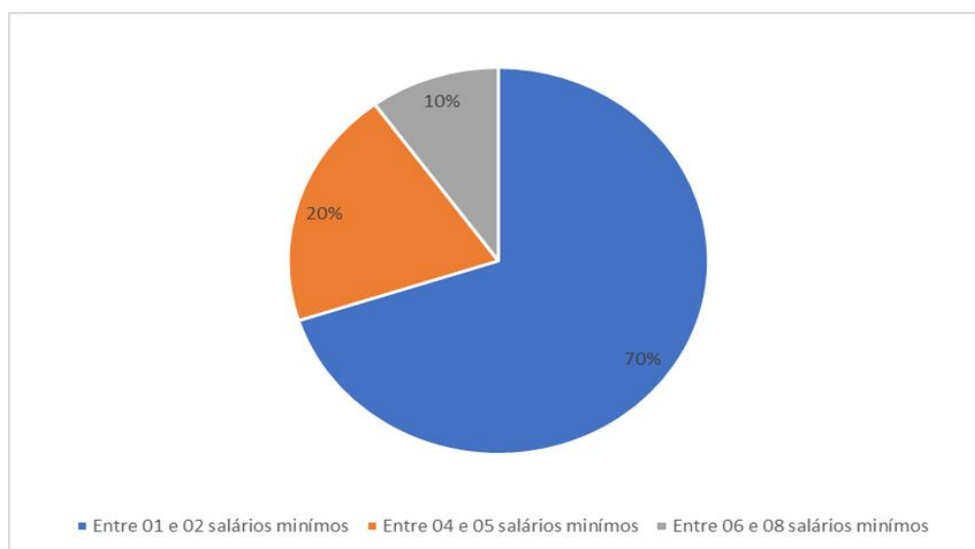
Grupo de discussão 2
Egressa A – Sexo feminino, 63 anos de idade, viúva, 02 filhos, heterossexual, católica, moradora da cidade de Recife – PE.
Egressa B – Sexo feminino, 38 anos de idade, casada, 03 filhos, heterossexual, católica, não explicitou local de moradia.
Egressa C – Sexo feminino, 31 anos de idade, solteira, não explicitou orientação sexual, não explicitou religião, moradora da cidade de Moreno – PE.
Egressa D – Sexo feminino, 42 anos de idade, casada, 02 filhos, heterossexual, evangélica, moradora da cidade de Barreiros – PE.
Egressa E – Sexo feminino, 39 anos de idade, casada, 02 filhos, heterossexual, evangélica, moradora da cidade de Palmares – PE.
Egressa F – Sexo feminino, 39 anos de idade, casada, 02 filhos, heterossexual, casada, católica, Ex-gestora da política de assistência social de Palmares – PE, militante do PPS, moradora da cidade de Barreiros – PE.

Fonte: Elaboração própria. Aplicação de questionário.

Em sua maioria são sujeitos com mais de 30 anos, já constituintes de núcleo familiar, casados e com filhos. Predominam as mulheres, sobretudo, heterossexuais. É marca histórica da profissão a presença da força de trabalho feminina nos espaços sócio-ocupacionais, como parte dos processos de divisão sociotécnica e sexual do trabalho.

Todos os sujeitos se afirmaram como cristãos, com maior expressividade de católicos, seguidos de evangélicos e de um espírita. Os aspectos relacionados à dimensão religiosa nos indicam que no EAD é possível que seus estudantes vinculem a formação religiosa com os ideários que os movem à procura pelo curso. Ademais, em sua maioria, os egressos são residentes de cidades do interior de Pernambuco, nos indicando que um traço constitutivo do EAD é a interiorização da formação, acompanhando a descentralização administrativa das políticas sociais no Brasil.

Gráfico 5: Renda familiar mensal dos egressos de cursos de Serviço Social do EAD



Fonte: Elaboração própria. Aplicação de questionário, (2017).

O gráfico acima nos informa que 70% dos sujeitos pesquisados têm renda familiar mensal entre 01 e 02 salários mínimos, evidenciado uma mudança socioeconômica do perfil discente de cursos de Serviço Social. As condições objetivas das classes subalternas afetam a ampliação da formação escolarizada, com a inserção tardia no ensino superior. Num país que reflete altos índices de desigualdades sociais, a formação superior EAD foi indicada como um dos mecanismos pedagógicos para as classes trabalhadoras, afetadas às demandas reais por qualificação profissional.

Do ponto de vista acadêmico, os egressos confirmaram que a modalidade EAD dilacera o tripé ensino, pesquisa e extensão no processo de formação profissional, haja vista que não se vincularam a grupos de pesquisa e extensão na universidade. Tal processo tende a explicitar um movimento de subtração intelectual crítica de uma parcela significativa de estudantes alijados de vivências acadêmicas enriquecedoras dos aspectos culturais, cognitivos e ético-políticos da formação, que poderá trazer repercussões diretas na prática profissional desses sujeitos. Ao somar com os valores sociais e concepções de mundo incorporadas na formação EAD, esse processo tende a conflitar com os objetivos e finalidades do projeto ético-político.

Essa dimensão nos exige salientar que mesmo o ensino público não oferece a possibilidade de que todos seus estudantes acessem o tripé ensino, pesquisa e extensão de modo orgânico. No entanto, a formação no ensino público presencial tende a apresentar abertura à canais que podem materializar, no cotidiano, experiências intelectuais, políticas e filosóficas enriquecedoras das objetivações dos discentes.

Contraditoriamente, uma boa parcela (dos 10 entrevistados, 08 participaram de eventos do movimento estudantil) dos egressos afirmou ter participado de eventos estudantis ao longo da graduação, demarcado que estes, possivelmente, estiveram acompanhando os debates das bandeiras de lutas da categoria profissional, o que não quer dizer que estivessem em acordo com as discussões desenvolvidas nos encontros estudantis.

É curioso destacar que alguns egressos afirmaram ser participantes de grupos políticos em suas cidades, inclusive, o acesso à formação profissional via

EAD ocorreu como mecanismo de formação política para contribuição ao movimento social em que estavam situados. Identificamos sujeitos que militavam no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT); em conselhos de diretos da saúde e no Partido Popular Socialista (PPS)³⁶.

Essa apresentação inicial nos permitiu conhecer, ainda que sem maiores desdobramentos analíticos, um pouco sobre a realidade dos discentes egressos de cursos de Serviço Social na modalidade EAD.

4.2 Concepção de profissão: tendência ao ideário da “ajuda”

No que diz respeito aos motivos que levaram à escolha pelo curso e no que tange à relação que os egressos do EAD tiveram com a formação, conseguimos apreender discursos que em seu conjunto, explicitaram, em certa medida, um amálgama de concepções sobre o Serviço Social; desde aquelas que remontam às concepções tradicionalistas acerca da profissão, vinculando-a às práticas caritativas e benemerentes, até mesmo uma concepção contraditória do vínculo do Serviço Social com bandeiras de lutas que visem à garantia de direitos. Vejamos o depoimento abaixo:

[...] Me identifico muito com o Serviço Social. Quando comecei estava com 54 anos, e quando terminei estava com 60 anos. Mas eu me identifico com esse lado das pessoas, de conviverem, de resolver a situação, de buscar o que pode ser feito, e principalmente nas cidades menores, onde você acha que não tem, mas tem necessidades. Procurei Serviço Social porque gosto de ajudar as pessoas mais necessitadas [...] (Egressa A, grupo de discussão 2).

Como destacado no depoimento acima, a escolha pelo curso tende a resguardar uma relação entre motivações éticas e humanistas abstratas de “ajuda ao próximo”. Mais do que isso, a ideia de uma profissão que “lida com pessoas” cria mistificações sobre o efeito prático-social da atuação profissional. Subtrai-se ideologicamente dimensões objetivas de sua profissionalidade, na medida em que concebe-se a profissão como auxiliar da “boa convivência social”, pela via da “espiritualização” das relações sociais.

³⁶ O PPS surgiu em 1992, a partir da ruptura de alguns militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que aderiram às propostas políticas vinculadas aos princípios da social-democracia.

As intenções de cursar Serviço Social associadas ao ideal de “justiça social” abstrata tendem a expressar a reprodução de um senso comum acerca da prática profissional do assistente social, vinculando-a a uma perspectiva missionária, e exigindo, do perfil profissional, a “força de vontade” necessária para a “ajuda ao próximo”, como exposto nos depoimentos abaixo:

Me identifico com a área social, uma área em que torna a gente mais humana. De certa forma, a partir do momento em que você vai a campo, principalmente, na parte do estágio, na parte prática, é que você vai se deparar com a realidade, porque a gente acha tudo muito bonito no papel, mas, quando a gente vai para campo, vê na prática, que a realidade é outra. (Egressa B, grupo de discussão 2).

Minha paixão pelo Serviço Social ocorreu porque sou técnica de enfermagem, trabalho e sou também professora, da primeira à quarta série [...] Me apaixonei pelo Serviço Social porque vi uma assistente social na UPA [...] assim, a dedicação dela, sabe? Pelas pessoas e o modo dela falar, e eu sempre quis fazer um Serviço Social que me relacionasse com um público carente de ser. (Egressa D, grupo de discussão 1).

Tende a existir, portanto, um conteúdo utópico no delineamento do ideário da “ajuda”, cujas representações acerca do que faz o profissional apresenta desistoricização e afastamento dos componentes concretos mobilizadores da profissão, no conjunto da produção e reprodução das relações sociais capitalistas. É como se a profissão fosse movida e movente por propostas de ação resguardadas assepticamente ao “bem comum”, retirando-lhes o sentido de classe e as contradições de fundo que mobilizaram a gênese e o desenvolvimento do Serviço Social.

O discurso da Egressa B (Grupo de discussão 2) mostra-se emblemático, na medida em que a entrevistada explicita que o Serviço Social trata-se de uma atividade profissional que lhe permite tornar-se mais “humanizada”, ao passo que, em sua concepção, a realidade cotidiana descortina o suposto ideal *humanizador* da profissão. Ora, inicialmente, seu relato demonstra um vínculo com um humanismo abstrato, sem conferir referência aos princípios e finalidades do projeto ético-político profissional. Por outro lado, atenta-se para o fato de que a realidade apresenta desafios à profissão, mas, acaba por expressar um discurso reiterativo de uma suposta dissociação entre teoria e prática, evocando a retórica de que “na prática a teoria é outra”.

O aspecto citado nos depoimentos de algumas egressas tende a conferir, ainda, àquilo que Iamamoto (2013) considera como atualização do movimento de psicologização das relações sociais, ao privilegiar problemas relacionais tratados com base no diálogo. Tal ênfase prioriza as necessidades que transcendem as carências objetivas e materiais dos usuários, ou seja, destacam-se os problemas existenciais que precisam ser tratados profissionalmente. Nesse aspecto, “[...] os problemas materiais tendem a ser espiritualizados, transformados em dificuldades subjetivas, de adaptação social: dificuldades do indivíduo para se beneficiar dos recursos e oportunidades que a sociedade lhe oferece.” (IAMAMOTO, 2013, p. 37).

Tal concepção reitera um discurso humanista cristão na profissão, como marca de sua história, desta vez, referenciado na modernização das práticas de “ajuda”, com base na ideia de que os agentes profissionais deveriam assumir a tarefa de inserir-se no mercado de trabalho para atenuar ou até mesmo eliminar as formas de injustiça social com a missão precípua de “servir ao homem”.

Eu não fazia ideia do que era [o Serviço Social], mas, gostei, [...] escolhi não pela profissão, mas, por ter uma dedicação como voluntária na área social. Quero ser voluntária na área do Serviço Social. (Egressa A, grupo de discussão 2).

Apesar de não estar atuando como assistente social, *graças a Deus*, desde que iniciei minha faculdade sempre trabalhei na área da saúde, e tive a sorte de estagiar no CREAS, e de lá pra cá não saí mais do CREAS, eu atuo como uma voluntária, estou sempre ali nos projetos. (Egressa F, grupo de discussão 2).

Os discursos das egressas pesquisadas evidenciam que mesmo que a profissão tenha alçado referência e legitimidade social no campo das políticas sociais, desejos individuais de ação voluntária apresentam-se como motivações ideais para a escolha profissional. Por outro lado, a perspectiva de tornar-se voluntária na área do Serviço Social, para além de estar vinculada ao ideário da “ajuda”, situa-se também como parte constitutiva dos processos de ampliação dos quadros profissionais, sem sua devida absorção no mercado de trabalho. É necessário considerar também que o chamamento ao voluntariado é parte dos processos de organização sociopolítica do Brasil, como estratégia fulcral de apagamento das clivagens de classe.

Como demonstra a Egressa F (Grupo de discussão 2), mesmo após o término de sua graduação, a mesma permaneceu comprometida como voluntária em funções assistenciais no âmbito de um equipamento social público, o Centro de Referência Especializado da Assistência Social³⁷ (CREAS) de sua cidade. Tal processo poderá refletir numa realidade cruel para a profissão: o retorno ao voluntariado. Ademais, para além das ações voluntárias serem realizadas pelas associações religiosas e Organizações Não-Governamentais, por sujeitos sem graduação em Serviço Social, em certa medida, também poderão fazer parte do cotidiano das repartições públicas, com assistentes sociais graduados, tornando-se, ainda, um meio de se adquirir experiência profissional para um suposto futuro retorno às instituições, desta vez, com algum vínculo empregatício.

Percebemos que torna-se flagrante a hipótese de Iamamoto (2011), ao sinalizar que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que eleva a lucratividade dos negócios educacionais – “um curso barato, voltado predominantemente para um público feminino” (p. 440), poderá desdobrar na elaboração do que a autora denomina, ao parafrasear Marx, de um ‘exército assistencial de reserva’.

Por sua vez, tal crescimento, poderá figurar como recurso à qualificação do voluntariado no reforço ao chamamento à solidariedade, enquanto mecanismo de negligenciamento das clivagens de classe e da radicalização dos processos de exploração do trabalho, caracterizadas pela invisibilidade do trabalho e naturalização das relações sociais, manipulados pela ideia de coesão social – “[...] mostram-se como ingredientes ideológicos conservadores numa sociedade que prima pela reprodução acelerada da desigualdade de classes, e convive com permanentes ameaças de revoltas dos segmentos subalternizados” (IAMOMOTO, 2011, p. 440).

As questões acima explicitadas levam-nos a refletir sobre as tendências do movimento de ampliação dos quadros profissionais, associadas às novas configurações das políticas sociais e do mercado de trabalho profissional. De tal

³⁷ Os CREAS são equipamentos sociais da política de assistência social, cuja função é oferecer apoio e assistência social a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou de violação de direitos (BRASIL, 2017).

modo, na concepção de Abreu (2016), as contraditórias necessidades sociais do capital e do trabalho produzem demandas para os assistentes sociais expressas em diferentes formas de requisições à intervenção profissional, mediatizadas pelo mercado de trabalho da categoria. Sob uma perspectiva conservadora, as redefinições operadas nos espaços sócio-ocupacionais tendem a tensionar o projeto ético-político profissional, a partir do desenvolvimento de um arranjo entre o moderno e o tradicional.

A reatualização da função pedagógica tradicional vinculada às modalidades de ‘ajuda psicossocial individualizada’ e de ‘participação’ para o ajustamento, integração e promoção social, é mediada pela incorporação de novos elementos que refuncionalizam essas pedagogias no processo de organização da cultura pela burguesia.

Os arranjos combinados entre o moderno e o tradicional, explicitam, como destaca Abreu (2016), o aperfeiçoamento da dimensão técnica e política dos assistentes sociais, plasmada ao movimento de refuncionalização de práticas tradicionais como os plantões, as emergências sociais, as orientações sobre direitos e deveres e os encaminhamentos. Tais práticas são direcionadas ao enquadramento institucional dos usuários e adequação das suas necessidades ao perfil político-pedagógico e aos limites materiais dos programas institucionais.

Contudo, esse complexo quadro de alterações operado no âmbito da profissão, que engendra uma dupla relação entre o moderno e o tradicional, nem sempre é percebido concretamente pelos assistentes sociais, sendo à primeira vista visualizados como expressões de desvalorização profissional ou manifestações de fragilidade e indefinições da prática profissional.

Ademais, no interior dessa discussão, Abreu (2016) sinaliza as tendências de empobrecimento e desvalorização do trabalho profissional dos assistentes sociais, questões que se colocam como desafios coletivos da profissão, tendo em vista o amadurecimento de condições teórico-metodológicas e político-ideológicas para o redimensionamento profissional, face às demandas por respostas profissionais comprometidas com os interesses das classes subalternas.

De tal modo, como destaca a autora acima citada, as alterações operadas nas pedagogias da “ajuda” e da “participação” mostram que a participação tende a converter-se em instrumento estratégico da tendência de metamorfose dessas pedagogias em uma possível pedagogia da “solidariedade”, fundada no trabalho voluntário como expressão da despolitização da questão social, isto é, como doação caritativa do tempo de cada sujeito à melhoria das condições de vida da população pobre, e não pela via da ação política e comprometida com um processo democrático e emancipatório das classes subalternas.

Nesse sentido, a reatualização de práticas tradicionais, inerentes às formas subalternizantes da ajuda e da participação manipulatória, ocultam as dimensões econômicas e políticas das políticas sociais, no processo de reprodução da força de trabalho.

Conforme as ideias de Iamamoto (2013), subjacentes ao processo de atualização da herança conservadora do Serviço Social, circunscrevem-se elementos que, profundamente, marcam o sentido da prática profissional e as percepções que os assistentes sociais têm sobre ela. De tal modo, dimensões da economia política transformam-se em problemas assistenciais ou existenciais, e os direitos sociais, expressões contraditórias de conquistas e lutas das classes trabalhadoras, são vistos como benefícios ou concessões.

Além disso, ampliam-se ideologicamente mecanismos que dificultam a apreensão dos reais efeitos da ação profissional, pela via da reificação da base teórico-metodológica, ético-política e técnico-operacional, em meio a um movimento de burocratização das atividades, de psicologização das relações sociais, absorção de terminologias estranhas ao universo crítico e materialização de práticas sociais de dominação, que encobrem na consciência dos profissionais as reais implicações de sua prática.

A integração entre o aprofundamento teórico rigoroso e a prática renovada, politicamente definida, constitui elementos decisivos para superar as artimanhas ideológicas incorporadas pela profissão em sua evolução histórica: o voluntarismo, a prática rotineira e burocratizada, as tendências empiricistas, o alheamento central do modo de vida do povo e o descobrimento do saber popular etc (IAMAMOTO, 2013, p. 42).

Destacamos que muitas das egressas explicitaram que no conjunto de motivações para a escolha do curso de Serviço Social havia a relação de proximidade com a profissão, sobretudo, levando em consideração que quatro das entrevistadas exerciam atividades profissionais na área da saúde, seja na condição de agentes sanitárias de saúde, seja como técnicas de enfermagem. Vejamos alguns depoimentos abaixo:

[...] amo a profissão de assistente social, apesar de procurar interagir quando estou como técnica [...], procuro ver o que é que aquele paciente tá precisando. [...]. Gosto da minha profissão, quero atuar ou na área de saúde, ou até no sistema prisional. Já sabia o que era o Serviço Social [...] gosto muito de conversar, falar, então me identifico muito em defender os direitos do próximo, porque defendendo o direito de uns, também vou estar defendendo o meu. Se você botar na balança, futuramente, a gente não sabe o que a vida nos prepara. E ainda faço uma pós-graduação: Saúde Pública e Saúde da Família, com ênfase em sanitária. (Egressa D, grupo de discussão 1).

Seguindo a mesma linha, outra entrevistada reforça a proximidade com a profissão, enfatizando que:

Sou técnica de enfermagem, trabalho na minha função, amo também a área de enfermagem. Queria fazer enfermagem, mas optei fazer Serviço Social por conta de condições assim de tempo, onde eu moro não tem faculdade, aí teria que me deslocar para outra cidade, no caso Recife. Mas também gosto da área de Serviço Social, [formada em 2015], só que não exerço a função, porque quando tive a oportunidade de trabalhar abriu para enfermagem, aí me disseram que depois iam me colocar na área de Serviço Social. No momento, estou desempregada e vou tentar ano que vem. (Egressa D, grupo de discussão 2).

Observamos que a egressa D (Grupo de discussão 1) afirmou já ter informações sobre o que fazia o Serviço Social, com base na experiência empírica com suas colegas de trabalho. Essa aproximação levou a um grau de identificação com a instrumentalidade da profissão na área da saúde, que na percepção da referida egressa, correspondia ao papel de agente do diálogo e do contato direto com as demandas apresentadas pelos usuários da saúde.

Identificamos que ela entende ainda que o arsenal operativo da profissão se vincula com a defesa dos “[...] direitos do próximo, porque defendendo o direito de uns, também vou tá defendendo o meu.” (Egressa D, Grupo focal 1). Há, nessa fala, o reconhecimento de sua condição de sujeito de direitos tal como os usuários das instituições sociais.

Por outro lado, ao questionarmos sobre o conhecimento das bandeiras de lutas da categoria, a mesma egressa não conseguiu nos aferir respostas sobre os princípios, valores e finalidades que direcionam o projeto ético-político profissional. Parece-nos que a ideia de defesa de direitos, que também se fez presente em outros discursos, ao longo dos grupos de discussão, estava pairando no plano da reprodução de alguns conceitos-chave da formação profissional, como o de direito social, ao identificar o profissional do Serviço Social como aquele que deve viabilizar e assumir a defesa de direitos às classes trabalhadoras.

O relato da Egressa D (Grupo de discussão 2) evidencia que mesmo com o escopo de cursar enfermagem a escolha por fazer Serviço Social deu-se pela necessidade de cursar o ensino superior. Todavia, por motivos de ordem objetiva não foi possível acessar algum curso de enfermagem na cidade onde residia. Essa questão nos coloca como ponto de reflexão que alguns dos egressos não tinham o curso de Serviço Social como prioridade em seu projeto individual de formação. A ideia de que foi a opção possível também foi alvo de nossos registros ao longo dos grupos de discussão.

O elenco de motivações para a escolha do curso de Serviço Social levam-nos a pensar que parte dos egressos ainda assumiam a ideia de que a profissão vincula-se a mecanismos assistencialistas no trato das expressões da questão social. Por sinal, o conceito questão social, profundamente importante para situar os processos de constituição do Serviço Social, não foi explicitado ao longo dos depoimentos. Ao invés disso, os discursos situaram a dimensão da “ajuda” ao próximo, ao diálogo e conforto espiritual aos “necessitados”. Talvez, o que tenha se aproximado ao debate sobre questão social tenham sido os relatos que exprimiam a ideia de que a profissão assumiria o compromisso em solucionar “problemas sociais”.

A percepção de uma profissão que se constitui como força-motriz da “ajuda” expressa preocupação, pois, confronta-se com a concepção de profissão referenciada no projeto ético-político profissional. Além disso, é possível que um número significativo de segmentos profissionais formados por essa modalidade de ensino tenham essa mesma compreensão sobre a profissão. Algo notável é que o ideário da “ajuda”, na contemporaneidade, parece revestido de uma

necessária modernização da racionalidade técnico-operacional como base para ação profissional. Essa racionalidade operativa destacou-se como exigência à prática profissional, afinal, algumas egressas situaram que a competência na atuação seria um requisito fundamental para a inserção no mercado de trabalho.

A ideia de que o Serviço Social é uma profissão contraditória, inserida no contexto da luta de classes, não foi explicitada ao longo dos depoimentos nos grupos de discussão. Tal processo tende a expressar fragilidade teórico-metodológica e desconhecimento do acúmulo cultural e político do Serviço Social brasileiro, num movimento de reiteração de discursos do senso comum, no que concerne às motivações ideais que esses novos agentes profissionais têm para com o ingresso na profissão.

Por outro lado, foi possível identificar que parte dos egressos reconheciam o vínculo da profissão com a luta e defesa de direitos sociais. Ainda que não tenham aprofundado essa questão, nos situaram que o processo de formação permitiu descortinar a ideia de que a profissão seria auxiliar dos processos de assistencialismo. Esse movimento expressa elementos tendenciais sobre os resultados do processo de formação profissional pela via do ensino a distância, incitando-nos a assumir frentes de investigação, em outras ocasiões, sobre os conteúdos culturais e os referenciais teórico-metodológicos que dão base à formação na particularidade do ensino a distância.

Evidenciamos pelo depoimento do egresso C (Grupo de discussão 1) que o mesmo não tinha interesse, no momento do grupo de discussão, de exercer a função de assistente social, a não ser quando concluísse seu processo de aposentadoria na condição de servidor público municipal. Esse egresso nos apresenta um perfil, no mínimo, curioso, pois além de ser servidor público e artista plástico em sua cidade, afirmou atuar como militante político organicamente vinculado a alguns movimentos sociais como o Movimento dos Sem-Terra (MST) e no Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT). Além disso, destacou seu reconhecimento individual com determinados princípios profissionais do Serviço Social:

[...] liberdade, igualdade, democracia, são princípios que fazem me sentir bem com essa profissão, apesar de não exercê-la. Tenho orgulho de dizer que sou assistente social, porque existe uma dimensão política, um compromisso, uma defesa, mas há uma contradição porque por outro lado, falta condições pra que isso aconteça [...]. (Egresso C, grupo de discussão 1).

Entendemos que para ele a busca pela profissão deu-se pela dimensão política da profissão, associada ao que o mesmo classifica como ausência de oportunidade de realizar outro curso na região onde reside. A identificação com os princípios da profissão é algo importante, pois sinaliza uma aproximação à dimensão ético-política do Serviço Social.

Os limites próprios da técnica de pesquisa utilizada não nos permitiram aprofundar o diálogo com esse entrevistado, o que nos fez refletir sobre a busca de militantes políticos para com a formação profissional em Serviço Social. No contexto contemporâneo, uma importante frente de investigação poderia buscar entender a relação entre a militância política individual e a adesão ao projeto profissional do Serviço Social, no sentido de capturar que mediações concretas são feitas entre a prática política partidária no sentido amplo e as pautas e bandeiras de luta da profissão .

Interessante destacar o discurso abaixo, no qual a egressa A (Grupo de discussão 1) nos explicita que antes de entrar no curso de Serviço Social tinha uma visão balizada no senso comum, sobre o que faz o Serviço Social, vinculando-o à dimensão assistencialista. Contudo, seu processo de formação possibilitou entender a profissão de outra forma, na condição de uma profissão situada no âmbito da garantia de direitos. Além disso, algo destacável em seu discurso refere-se ao fato de que a egressa salienta a existência de confusão e/ou indiferenciação, por parte da sociedade, sobre o que faz o assistente social, ao afirmar que em sua cidade os profissionais de Serviço Social são, até mesmo, confundidos com agentes comunitários de saúde.

Eu decidi porque me identifico muito com a profissão. Já faço o trabalho de agente comunitária de saúde, e as vezes as pessoas confundem o assistente social com o agente comunitário de saúde, eu já ouvi muito isso [...] eu já grandinha, depois de velha decidi fazer o ensino superior, e o curso que mais me identifiquei foi o Serviço Social, não com aquela visão assistencialista, e sim pra mostrar pra sociedade os direitos deles [...] Antigamente quando eu ainda não tinha estudado a respeito da profissão, eu justamente ia já pro lado da questão assistencialista, antes de estudar, e geralmente eu acho que todo mundo, antes de

entrar no curso [...] Não sei as outras pessoas [...] mas, graças a Deus diante dos quatro anos estudando entendi que não se trata da questão assistencialista e sim de fazer as pessoas buscarem seus direitos, exercer sua cidadania. (Egressa A, grupo de discussão 1).

Ao pensarmos sobre este depoimento destacamos a ideia de Guerra (2016), ao considerar a existência de uma certa dificuldade em se responder o que fazem os assistentes sociais, vinculada à aparente inespecificidade operatória da profissão. Tal movimento tende a não diferenciá-la de práticas leigas, voluntaristas e filantrópicas, afirmando sobre a profissão uma polivalência, que lhe amplia funções e lhe coloca em espaços cada vez mais emergenciais, associados à “[...] tendência a incorporar tudo aquilo que outros profissionais não fazem, não como algo emergencial, mas como parte de suas ‘obrigações’ e ‘compromissos’ [...] (GUERRA, 2016, p. 105).

4.3. Perspectivas profissionais e projetos de vida: tendência ao ideário da “empregabilidade”

A ampliação da oferta do curso de Serviço Social no processo de interiorização do ensino superior, diante do cenário de ampliação dos espaços sócio-ocupacionais, sobretudo, pela via da municipalização da política pública de assistência social, foi intensificada com a adesão dos moradores de cidades interioranas, que mesmo não sabendo do que se tratava o Serviço Social ou tendo contato empírico com alguns agentes profissionais, aderiram individual e coletivamente ao projeto de formação à distância, sob o manto mistificador de que seria uma via de acesso à ampliação das possibilidades de mobilidade social no mercado de trabalho.

Terminei o curso de Serviço Social, na verdade, há sete anos, e estou me registrando agora. Na verdade, eu não exerço a profissão de assistente social. Eu já sou efetivo do município [Betânia – PE]. Minha área lá é administração. [...] na região o que a gente tinha de curso superior era licenciatura. Fiz Letras porque gosto muito de escrever, mas nunca quis ser professor, não me identifico com sala de aula, e eu sou artista plástico, queria fazer artes, mas, não tem na região, e por conta do trabalho tinha contato com colegas e amigas assistentes sociais e sempre achei interessante. Eu sou de movimentos sociais, desde jovem milito em movimentos sociais, movimento do campo [MST] e movimento LGBT [...] mas, eu disse, então, vou fazer e fiz, e fiz a distância. Percebo que tem um preconceito muito grande sobre a questão do curso de Serviço Social quando é feito a distância. (Egresso C, grupo focal 1).

Nesta narrativa, identificamos que a ausência de diversificação de cursos superiores na dinâmica de interiorização da educação trata-se de um problema de fundo. Percebemos que, no caso do ensino privado, a racionalidade do empresariado da educação volta-se para a oferta de cursos vinculados à demanda do mercado, pela via das negociações com as gestões estaduais e municipais³⁸.

Portanto, os cursos ofertados assumem o papel de colaborar nos projetos de desenvolvimento social e econômico das localidades. Atendendo aos critérios de demanda do mercado, as classes trabalhadoras veem a possibilidade de realização de sonhos individuais e coletivos, de melhoria das condições precárias de vida. Como se, de fato, o acesso a um curso superior fosse uma saída individual para tensionar as adversidades cotidianas, oriundas dos mecanismos de exploração e opressão dos segmentos subalternizados.

Na contemporaneidade, na medida em que o modo de produção capitalista aperfeiçoa suas estratégias de dominação, a formação dos trabalhadores vem sendo impactada pelo aprofundamento da dependência da escola aos múltiplos requerimentos do capital, atrofiando assim as possibilidades, oferecidas pela escolarização, de construção de projetos educacionais e societários anticapitalistas. No entanto, contraditoriamente, o acesso ao conhecimento científico por parte significativa da população, pode, na compreensão de Neves e Pronko (2008), caso revestido o processo atual de despolitização da política, converter-se em instrumento de construção de consciências coletivas e organizadas popularmente.

Outrossim, o cenário de profundas mudanças na sociabilidade do capital, com perspectiva de aumento da acumulação de capital e do controle ideológico, via coerção e consenso das massas, projeta alterações na natureza e na direção

³⁸ Cabe destacar a importante discussão apresentada pela professora Marinês Coral, em sua tese de doutoramento em Serviço Social na UFPE. Para a autora, o processo de interiorização e, em específico, a ampliação dos cursos de Serviço Social, vinculam-se às demandas apresentadas pelo novo perfil de política social desenhada sob as diretrizes dos organismos internacionais, a citar, o Banco Mundial.

da formação dos trabalhadores, afetando diretamente a lutas de classes, o conteúdo e a forma das propostas educacionais na atualidade.

Desse modo, Lima (2011) tem situado que o projeto hegemônico burguês tem atualizado suas reivindicações em torno das contrarreformas educacionais, nas quais o EAD está incluído. A expansão dessa modalidade de ensino tem sido divulgada junto com a noção de que o acesso à capacitação, particularmente a capacitação tecnológica, concebida como compra e adaptação de pacotes tecnológicos produzidos nos países centrais e treinamento para o uso das TIC, será o “passaporte” de cada indivíduo para a “empregabilidade”, omitindo duas questões centrais: a) o processo de certificação em larga escala que vem se desenvolvendo, especialmente, nos países periféricos, tem ocorrido através de processos formativos vinculados ao ensino estrito; além do fato de que: b) o mercado de trabalho não absorverá todos os trabalhadores. Esse processo move contradições chave do capitalismo, que articula a centralização da produção e utiliza as TICs com a “globalização” do desemprego e aumento da desigualdade econômica e social³⁹.

Nesses termos, importa retomar, em parte, o debate iniciado no primeiro capítulo, a respeito da ideologia do capital humano. Essa ideologia lapidou o novo horizonte dos projetos educacionais na esfera mundial, assumindo particularidades nas economias periféricas. O conceito de capital humano erige-se como elemento explicativo do desenvolvimento com equidade social e como uma teoria de educação. Constitui-se como construtor básico da “economia da

³⁹ A concepção de educação como panaceia para resolução de problemas sociais é alvo de pautas mais amplas de organismos internacionais. Desde os anos 1990 os estudos da área educacional vêm destacando, na trama dos complexos processos sociopolíticos, como os organismos internacionais foram modelando um projeto educacional para os países da periferia do capitalismo, sobretudo, América Latina, África e parte da Ásia. Considerados como os vilões de Bretton Woods, por imporem condicionalidades e arranjos institucionais nas reformas dos Estados nacionais dependentes, as referidas organizações fizeram frente na concepção do papel da educação no processo de desenvolvimento econômico e social. Contudo, na análise de Pronko (2014), é preciso superar a visão dicotômica de que os organismos internacionais assumem uma posição unilateral de sobreposição de medidas internacionais sobre o nacional, da qual os governos locais seriam meras vítimas, essa percepção obscurece a complexidade de relações e a malha de sujeitos políticos coletivos envolvidos na difusão de uma concepção de mundo que se propõe hegemônica. Aqui, importa destacar que não realizamos um aprofundamento das complexas relações dos organismos internacionais com os países dependentes, mas, destacamos que estes últimos nada têm de inocentes na redefinição das políticas sociais, concordando em assumir os compromissos difundidos por aqueles.

educação”, cuja preocupação central reside em explicar o papel da educação como instrumento de crescimento econômico.

A ideologia que resulta da teoria do capital humano leva em consideração que o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir habilidades e competências intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de determinado volume de conhecimentos, que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, por sua vez, de produção. Sinalizamos aqui que a educação torna-se fator de explicação econômica das diferenças da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, das diferenças de produtividade e renda.

No ângulo do autor acima citado, do ponto de vista da desigualdade social, a teoria do capital humano permite aos formuladores a difusão da crença de que existe uma dupla forma de ser “proprietário”; a condição de “proprietário dos meios de produção” e “proprietário do ‘capital humano’”. A crença nessa afirmativa justifica a existência das políticas que intentam acelerar o processo de acumulação, concentração e centralização do capital, na medida em que utiliza-se do discurso da democratização das oportunidades educacionais como mecanismo eficiente e gradual da distribuição de renda.

O aprofundamento da teoria do capital humano acionou o discurso da meritocracia e a responsabilização de cada um por si, encobrendo a (des)responsabilidade do Estado em atendimento às necessidades sociais e humanas das classes trabalhadoras. Além disso, como dimensiona Mello (2003), a questão da empregabilidade se torna elemento destas mudanças, transferindo para os indivíduos a responsabilização de aquisição de suas competências e habilidades, ou de suas necessidades básicas de aprendizagem para inserção ou mesmo permanência no mercado de trabalho.

As ideologias da empregabilidade e do capital humano instrumentalizam o sentido da prática educativa, dissolvendo-a ao caráter operacional e pragmático do conhecimento. O conhecimento útil torna-se aquele que terá eficácia no mercado de trabalho, aquele que tende a atender a demanda posta pelo empregador, muito mais do que o significado histórico de uma profissão no conjunto da divisão social e técnica do trabalho, a empregabilidade racionaliza,

universaliza e homogeneiza concepções de mundo, práticas sociais, habilidades e competências que transformaram o sujeito apto aos critérios do mercado de trabalho, e portanto, empregável.

Outrossim, a função da escola insere-se no plano ideológico, ao ser capturada por uma cultura da empregabilidade, que mexe com “mentes e corações”, desenvolvendo o espírito do “empregável”. Nessa esteira, a empregabilidade e a teoria do capital humano também vão tecendo o papel de formação de quadros assalariados que administram, controlam, supervisionam e planejam a reprodução social capitalista. Trata-se do que Frigotto (2010b) denomina de quadros com “função do capital”, que embora pertencentes à categoria de trabalhadores improdutivos, com funcionalidade político-ideológica, contribuem indiretamente para a acumulação de capital.

É importante situar que a ampliação do acesso à escolaridade apresenta características contraditórias, pois representa uma forma econômica e política de gerenciamento das necessidades do capital, de formação de um amplo conjunto de trabalhadores disponíveis, ao passo que também configura-se como uma resposta à pressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, carregando consigo a tendência de elevação dos patamares de qualificação, como expressão do caráter contraditório e antagônico das relações sociais capitalistas (FRIGOTTO, 2010b).

Malgrado, a expansão do acesso às práticas de qualificação está imbuída de características próprias do tipo de formação que foram historicamente determinadas às classes subalternas: um processo formativo marcado por aligeiramento, tecnicismo, empobrecimento cultural; galvanizando um espírito dogmático e imediatista, configurando-se como um “evangelho do mercado de trabalho”.

De fato, no âmbito da organização econômica da produção, as novas formas de sociabilidade do capital que demandam – como forma de luta intercapitalista – incorporação crescente de progresso técnico têm como consequência não apenas, e principalmente, a falta de trabalho, mas sobretudo a natureza cada vez mais parcializada, cindida do trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalho, no âmbito do processo educativo escolar, e passa a ter, fundamentalmente, a desqualificação desse processo educativo. O que se pode observar, então, é que da mesma forma que há um esfalecimento do posto de trabalho e uma desqualificação do mesmo, o processo educativo passou a ser também cindido e o conteúdo escolar deteriorado. Surge,

assim, a supremacia dos métodos e das técnicas (FRIGOTTO, 2010b, p. 185-186).

Os depoimentos abaixo destacam o desejo das egressas de se inserirem na profissão, no entanto, salientam a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, ao considerarem o alto nível de concorrência e a não-absorção, no mercado de trabalho, da ampla massa de profissionais formados. Além disso, as formas de inserção nos espaços sócio-ocupacionais, pela via da indicação política e da rede de clientelismos e fisiologismos tecidos, sobretudo em cidades de pequeno e médio porte, explicitam o aviltamento das formas de acesso ao emprego por muitos dos profissionais, sejam eles do EAD ou mesmo do ensino presencial.

Eu quero trabalhar, sobretudo na área, já fiz especialização, não tem outra né, é estudar bastante. Minha graduação foi em Garanhuns, na EAD, Unitins. Fui aluna da primeira turma de Garanhuns. [Sobre o mercado de trabalho] ele não tá fácil, tem muita gente e pouca oferta, muita procura e pouca oferta, porque em cada município são poucas as vagas e assim, cada município depois da EAD, que deu o direito das pessoas cursarem [se referindo à profissão]. Agora fica difícil, porque em cada município têm os assistentes sociais já formados. [...] Cada prefeito coloca o assistente social que ele quer. No setor público, se mudar de prefeito também muda a assistente social [...] (Egressa B, grupo de discussão 1).

[...] pretendo começar a atuar assim que me aposentar. A oportunidade para a gente que não tem experiência tem que ser em prefeitura no momento [...] na cidade da gente mesmo [...] tem que ter experiência [...] eu já tentei o meu primeiro concurso [na área do Serviço Social], mas vou continuar tentando [...] (Egressa A, grupo de discussão 1).

Há de pensar que dificilmente o mercado de trabalho irá absorver um significativo número de formados, afinal, é fundamento do modo de produção capitalista a existência do desemprego, somada a estratégia ardilosa de manutenção de vínculos precários, salários rebaixados, condições de trabalho precarizadas, que tendem a aumentar à medida em que se expande o número de agentes profissionais disponíveis.

Outro aspecto importante a ser destacado nos depoimentos acima diz respeito à busca pela qualificação permanente, por parte de algumas egressas

entrevistadas. Observamos que após a conclusão da graduação, a matrícula em cursos de pós-graduação foi apontada como um dos caminhos para o aperfeiçoamento profissional e diferencial no mercado de trabalho. As egressas que nos situaram cursos de especialização afirmaram que os mesmos tiveram foco na área da saúde, política social na qual já estavam inseridas como servidoras públicas de nível técnico.

Os valores e mecanismos ideológicos da lógica cultural disseminada pela via das TICs convergem para justificar o incentivo à busca solitária dos indivíduos pelo processo de profissionalização, já que se estruturam socialmente argumentos afirmando que nunca foi tão fácil entrar em um curso superior, garantir seu próprio sucesso e angariar a tão almejada mobilidade social. De tal modo, a publicidade na área educacional tem promovido uma disputa subjetiva pela consciência dos sujeitos sociais, reafirmando a tônica da educação como panaceia para resolução de problemas individuais e como válvula estratégica para ampliar as possibilidades de reprodução social dos trabalhadores e de seu núcleo familiar, acionando o ideário da “empregabilidade”.

As figuras abaixo são expressões das práticas persuasivas desenvolvidas pelo empresariado da educação, no sentido de disputar a consciência social das classes subalternizadas, incentivando-as à inserção na educação superior, a qualquer modo, e valorando esperanças de uma introdução, quase que imediata, do processo formativo ao mercado de trabalho.

Imagem 1: O apelo publicitário sobre o EAD



Fonte: Google imagens. Acesso em Dez. 2017.

O custo da mensalidade também tornou-se um atrativo para captura dos estudantes. Como visualizamos na imagem abaixo, a primeira matrícula pode até mesmo custar R\$ 60,00, um valor bem abaixo do mercado, se comparado aos cursos presenciais. Cabe destacar que a industrialização do setor de serviços, como situa Mandel (1982), é parte constitutiva das novas formas de reprodução ampliada do capital, no contexto de crise estrutural. Outrossim, a ampla oferta de vagas e o *modus operadi* dos canais pedagógicos permitem uma economia de custos para o empresariado da educação que investe no ensino a distância.

Imagem 2: O custo das mensalidades como atrativos ao EAD



Fonte: Google Imagens. Acesso em Dez. 2017.

Consideramos importante destacar que apesar dos entrevistados estarem solicitando a carteira de registro profissional, que legaliza as possibilidades de atuação profissional, muitos, ainda, não atuavam como assistente social. Viviam acumulando expectativas de futuras inserções nos espaços sócio-ocupacionais, seja pela via de concurso público, seja pela inserção através de vínculos precários, terceirizados ou cargos comissionados. Das entrevistadas, a única que já atuava como assistente social era a Egressa B (Grupo de discussão 2), cuja prática profissional era exercida no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de seu município.

Eu trabalho já na área, atuo como assistente social no CRAS. Atualmente estou no Cadúnico, mas, o salário é muito (desmotivante), eu diria assim um retrocesso muito grande, né? O CFESS deveria entrar mais para brigar e lutar pelo piso, porque é irrisório você olhar seu contra-cheque e você receber 1.200 reais. Você trabalha e tem que cumprir 30 horas semanais [...] Nós temos o terceiro grau, fizemos uma faculdade, estudamos, pagamos por isso todos os anos, temos as nossas despesas e no final a gente recebe um salário de 1.200 reais. Ainda assim satisfeito e feliz daquele que está exercendo a profissão, porque eu fico me deparando com tanto profissional que está na minha cidade, doido para entrar ali no meu lugar ou no lugar de outra pessoa, mas não tem oportunidade. Me formei em 2015 e comecei a trabalhar ano passado, graças ao prefeito que é meu primo. [...] se você não tiver o “q.i” [quem indica], [...] você não trabalha. Tem muita gente [no curso de serviço social] porque a facilidade tá muito grande de se fazer isso, por conta disso, porque antes você tinha que estudar de segunda a sexta, hoje não, você vai uma vez por semana, ou no caso da minha cidade uma vez por mês [...]. (Egressa B, grupo de discussão 2).

O relato da mesma evidencia seu descontentamento com o salário que recebe como assistente social, que não se mostra como motivador na profissão. Em sua opinião, a facilidade de cursar Serviço Social na modalidade EAD tem como consequência uma ampliação desmedida dos agentes profissionais, fator que pressiona o aumento da concorrência e competitividade, rebaixando os salários. Seu discurso evidencia a submissão contratual dos profissionais aos acordos do clientelismo político e do poder político local, uma vez que sua inserção como assistente social no referido equipamento social deu-se por indicação do prefeito da cidade, que por sinal é seu primo, isto é, insere-se em práticas despóticas como marca das relações patrimonialistas da formação sócio-histórica brasileira.

O depoimento abaixo identifica uma egressa que atuava na política de assistência social de seu município como gestora, antes mesmo de concluir o curso de Serviço Social:

Eu já trabalhava na assistência social há 12 anos, coordenando o Programa Bolsa Família. [...] Um programa social ligado a garantia de direitos. Também eu já tinha uma formação. Sou professora, minha primeira formação foi em História. Tenho pós na Universidade Federal Rural e também fiz Recursos Humanos, para depois fazer Serviço Social. Na realidade, eu gosto muito de estar me reciclando, estudando, e decidi pelo Serviço Social porque eu já fazia parte da assistência, coordenando um projeto social para criança e adolescente, que era a Tenda da Cidadania, e dava aula à noite para o ProJovem urbano, de qualificação profissional. Então, assim, tudo dentro dessa garantia de direitos, né? Estou dentro dessa área social. Minha mãe é assistente social e ela me incentivou, “porque você não faz Serviço Social? Você já tá tão engajada, já trabalha no sistema, já

vai a campo ver a realidade e o dia-a-dia das famílias em situação de vulnerabilidade social.” Então é importante me aprimorar na questão de conhecimento porque a gente estuda a teoria, a prática é outra [...] para mim foi muito rico me inteirar mais, me aprimorar, poder ajudar as famílias a serem protagonistas de sua própria história.” (Egressa C, Grupo de discussão 2).

O discurso acima, a nosso ver, mostra-se emblemático, na medida que a egressa nos explicita que mesmo sem o conhecimento teórico e técnico-operativo vinculado à área social a egressa afirmou já estar inserida na “realidade de vida dos usuários”, capitaneando seus desafios cotidianos.

A busca pelo curso colocou-se como imperativo ao seu processo de qualificação para permanência na política de assistência social. Mas, vimos que a entrevistada reitera o discurso de que “na prática a teoria é outra”, como se o conhecimento próprio da formação em Serviço Social estivesse dissociado das demandas requisitadas nos espaços sócio-ocupacionais.

Tende-se a reforçar então, o empiricismo, a certeza imediata e a razão sensível, como mecanismo de apreensão superficial da realidade. De tal modo, como destaca Coelho (2016), a imediatricidade como oponente ao projeto profissional crítico apresenta-se como uma tendência intimamente conectada com a superficialidade extensiva que preside a vida cotidiana; na forma fragmentada como o pensamento hegemônico burguês apreende a realidade social e naturaliza o aparente, negligenciando a essência dos fenômenos sociais.

Ao longo dos grupos de discussão foi possível identificar a área da assistência social como uma referência para se pensar a profissão. Esse aspecto relaciona-se com a histórica trajetória do Serviço Social na assistência social brasileira, como profissão que mantém fortes vínculos intelectuais-operativos com essa área de atuação. No cenário contemporâneo, cabe situar a importante discussão destacada por Netto (2013) sobre o assistencialismo na profissão.

O referido autor parte da ideia de que na divisão sócio-técnica do trabalho coletivo, própria do modelo de sociedade capitalista madura, coube ao Serviço Social, historicamente, ainda que não exclusivamente, atuar no campo assistencial, dado que a assistência social colocou-se como componente da intervenção social (pública e/ou privada). Razões, necessariamente vinculadas

ao fato de que a dinâmica econômico-política produz um amplo contingente populacional que não encontra condições de reproduzir-se socialmente. Igualmente, a consolidação profissional do Serviço Social deu-se quando a assistência e demais componentes da seguridade social foram reconhecidas como política pública.

Contudo, a existência de um “padrão” de proteção social não eliminou o assistencialismo, ou seja, a realização de práticas caritativas, benemerentes e filantrópicas por parte de instituições, agências e sujeitos coletivos organizados na sociedade civil. A permanência do assistencialismo envolve a atualização de tradicionais valores ético-religiosos, interesses econômicos e ideológico-políticos, na medida em que se acentuam as expressões concretas da questão social. Como acentua Netto (2013, p. 31):

Dentre todas as suas expressões contemporâneas, a “questão social” revelou a sua agudização mediante a sua manifestação mais imediata, o pauperismo, designado genericamente por pobreza. Consumou-se nos anos 1980 o que, conforme observou arguto analista, vinha em curso na elaboração do Banco Mundial desde o fim dos anos 1960: “a construção político-intelectual do combate à pobreza”. O “combate à pobreza”, tomada em seu nível mais baixo – a chamada “pobreza absoluta”, que o Banco Mundial estabeleceu em 1990 em 1 dólar diário per capita (oscilando em 25 centavos para mais ou menos) –, tornou-se cruzada mundial; a partir de razões e motivações diferenciadas, conforme conjunturas regionais e nacionais, o “combate à pobreza” constitui, desde então, uma das principais (nalguns casos, a principal) frente de ação de governos e instituições da sociedade civil (muitas delas de cariz corporativo, que se voltam para a sua “responsabilidade social”, dando curso à “filantropia empresarial”): multiplicaram-se os mais distintos programas de ação contra a pobreza, com metodologias e impactos diferenciados – mas nenhum deles propôs a mínima mudança no regime da propriedade (condição, aliás, para a sua formulação e implementação nos quadros do Estado burguês).

Diante do cenário de ampliação e agravamento das expressões da questão social, o processo de restauração do capital, pela via dos intelectuais orgânicos vinculados aos organismos internacionais, tem colocado a retórica do “combate à pobreza” como eixo fundamental das políticas sociais contemporâneas. Estas vem sendo redimensionadas, adequando-se econômico, político e ideologicamente às demandas do capitalismo contemporâneo e de suas crises.

O caráter universalista das políticas sociais viu-se deslocado pelos mecanismos de focalização e segmentação, assim como pelo imperativo ético

de uma solidariedade aparentemente supraclassista que, pela via de um humanismo abstrato, que compatibiliza o ideário de competitividade e de individualismo entre os sujeitos, ressalta a afirmativa de que a “organização societária que se quer (e é de fato) regulada centralmente pelo mercado oferece [...] não um elenco codificado e ampliável de direitos sociais, mas o socorro solidário.” (NETTO, 2013, p. 24).

É nesse quadro que, para o autor citado acima, a intervenção assistencial, em seu sentido amplo, tende com força, “[...] independentemente da elaboração teórica que a legitima e para além das vontades dos seus agentes – a converter-se de fato em ação assistencialista.” (NETTO, 2013, p. 24). Encoberto de outra racionalização e sob o verniz de uma nova enunciação discursiva, o tradicional assistencialismo é recuperado do baú. Nessa linha interpretativa, julgada pelo autor como pertinente, se apresentam as condições objetivas do que o mesmo designa como a recidiva assistencialista sobre e no Serviço Social.

A regressividade profissional oriunda da recidiva assistencialista tende a expressar-se com base em intervenções sociais de caráter técnico-elementar, a partir de uma assistência social refilantropizada e com referência em teorias microscópicas de análise social. Netto (2013) é contundente ao manifestar profundo pessimismo quanto aos rumos da profissão, inclinado ao processo acima destacado, afirmando que tendencialmente, de uma parte, a profissão poderá empobrecer-se teoricamente, e até mesmo perder seu estatuto acadêmico, ao que se alçou com sua consolidação, tornando-se profissão meramente técnica. De outra parte “[...] os intentos de renovação crítico-teórica tendem a recolocar, mais sofisticadamente, os impasses e limites de uma profissão de corte “psico-social” (ou, como se disse acima, gravitando nos restritos círculos do trabalho centrado em indivíduos e com pequenos grupos).” (NETTO, 2013, p. 34).

Netto (2013) explicita forte preocupação com a necessidade de desenvolver e maturar o legado teórico-político da consolidação do Serviço Social, legado que é condição fundamental para que a profissão possa adensar-se enquanto área de produção de conhecimentos (MOTA, 2016) socialmente pertinentes. Esse movimento requer que operemos a crítica radical à refilantropização da assistência, guiados à luta política pela ampliação dos

direitos sociais, ainda que entendendo sua natureza contraditória e seus limites na sociabilidade burguesa. No entanto, é preciso situar que mesmo diante do cenário acima apresentado o Serviço Social brasileiro, nos últimos anos, tem buscado acumular forças ideológico-políticas para disputar a direção social da prática profissional nas políticas sociais, construindo matrizes de atuação, regulamentos, diretrizes; e incidindo sobre os conselhos de direitos, a nível nacional e local.

Identificamos que o ideário da “empregabilidade” também perpassa a busca pelo curso, direcionando a profissionalização com perspectiva de inserção no mercado de trabalho. No entanto, no cenário de interiorização da oferta de curso, os vínculos precários tendem a ser ampliar, assim como, os índices de profissionais formados que não atuam como assistente social. O ideário da “empregabilidade” é parte constitutiva dos processos de expansão da educação superior brasileira, vinculado às ideologias da promoção social pela via dos processos de qualificação. De tal modo, cabe sinalizar que há um amálgama entre o ideário da “ajuda” e o ideário da “empregabilidade”, como elementos motivadores para a busca pela formação profissional em Serviço Social no EAD.

4.4 Desafios político-pedagógicos – tendência ao ideário cultural da formação à distância ou “não tive outra opção!”?

A relação orgânica com a política e com a economia confere à educação a condição de um complexo social que expressa a capacidade de difusão de projetos classistas, através do recurso às práticas educativas, ancoradas em princípios ideológicos definidos ou difusos, que podem ser tanto instrumentos de reiteração da ordem burguesa, como, contraditoriamente, produzir conflitos e contradições que sejam mecanismos de resistência política. Ou seja, a educação formal está entrincheirada entre a reprodução do metabolismo social burguês (MÉSZÁROS, 2008) e a possibilidade de, contraditoriamente, fomentar a disputa pela concepção hegemônica de sociedade, propalada pela escola, enquanto aparelho privado de hegemonia (NEVES, 2006).

Ancorados na concepção de educação que discutimos ao longo da dissertação queremos, com este item, apreender os desafios político-

pedagógicos da formação profissional no EAD, conforme a concepção dos sujeitos pesquisados. Essa discussão apresenta pertinência, na medida em que conseguimos extrair como as egressas da modalidade EAD posicionam-se frente às particularidades e legalidades pedagógicas à distância.

Como tecemos no primeiro capítulo deste trabalho, o EAD tem a potencialidade de constituir-se como uma verdadeira pedagogia plasmadora da formação de um trabalhador contemporâneo conectado às TICs, como mediação cultural de novas formas de dominação da sociabilidade burguesa. Tais formas de dominação estão consubstancializadas no superdimensionamento da tecnologia na vida social, na negação da centralidade do trabalho e na formação de subjetividades afetas ao controle ideológico-político dos trabalhadores. Por isso, entendemos que as inovações tecnológicas hegemonicamente presentes nas políticas educacionais vêm buscando responder às necessidades de valorização do capital, assim como de “argamassa” ideológica aos processos de recomposição do bloco hegemônico burguês.

Ao situarmos os registros a respeito dos desafios pedagógicos conseguimos apreender ora discursos assemelhados sobre os desafios do EAD, ora contraposições entre as egressas pesquisadas, com discursos de posituação do processo e dos resultados da formação.

A ideia de que o EAD tornou-se uma opção possível revela o profundo fosso no direito social à educação, na realidade brasileira, na medida em que expressa a reiteração do dualismo estrutural da educação, que do ponto de vista de Frigotto (2010) corresponde ao acesso desigual ao tipo de educação ofertada na sociabilidade burguesa, isto é, a seletividade no acesso à formação cultural ampla, de um lado, e a hipertrofia do conhecimento de tipo procedimental, tecnicista e pragmático, a uma ampla parcela das classes trabalhadoras.

Ademais, as supostas medidas de democratização do acesso, vistas como compensatórias aos níveis de desigualdade social, nas formações sociais concretas, sem dúvidas, vêm assumindo funcionalidade político-ideológica fundamental na nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2006), ao conseguirem dos segmentos subalternos o consentimento ativo ao novo modelo de educação escolar.

Ao refletirmos sobre os desafios político-pedagógicos da formação profissional em Serviço Social no ensino a distância destacamos um conjunto de concepções das egressas pesquisadas a respeito da operacionalidade dos sistemas on-line, dimensões didáticas de tutores e docentes, e sobre o conteúdo/material didático-pedagógico basilar ao processo formativo.

As entrevistadas assumiram posições que ora evidenciavam o EAD como modalidade de difícil acompanhamento pedagógico, ora destacavam o EAD como uma medida positiva para ampliação do acesso. Esse último aspecto foi acompanhado da ideia de que era o indivíduo que precisava adaptar-se e comprometer-se com as inovações tecnológicas do EAD, conforme os depoimentos abaixo:

Passei por três tutoras. Todas elas assistentes sociais, a última era [...], muito boa, as tutoras de campo também. Assim, estou dizendo porque realmente a gente tinha delas o melhor. Tinha a professora lá na tela, mas, ela, fazia as anotações para fazer a intervenção também on-line. Quanto à internet, graças à Deus não tivemos problemas. Todas as terças-feiras a gente tinha aula, tinha também atividade social para a gente fazer os trabalhos de campo, [...] geralmente eu estudava à noite, e acordava cedinho também para estudar, até porque tem a prova EAD, tem uma série de questões para você responder, aí, não dá pra você ficar sem estudar, e se você não ler e não estudar, não tem como você passar nem nas provas on-line e nem nas presenciais. (Egressa 1, grupo de discussão 1).

[sobre as tutoras] Eram todas assistentes sociais [...] Quando eu acessava sempre tinha as respostas, as vezes demorava. Mas, sempre tinha a resposta, e procurava assim, além das respostas delas, procurava por outros meios, estudar ali [...] ver alguma coisa, sempre eu procurava, [...] tinha um professor do EAD, que ele chegava lá e explicava tudo o que ele queria. Aí a tutora de sala, tirava as nossas dúvidas, e não deixava dúvida nenhuma, mesmo assim, quando a gente pedia além, mas na hora, ela fazia e mandava a pergunta, para o professor que estava lá apresentando a aula. Ele retornava, dava a resposta a gente. A minha tutora de sala foi muito boa, a [fulana], ela era muito boa mesmo, não tenho nada que dizer não, não tenho também em relação as aulas. Eles botam assistente social mesmo [...] (Egressa 4, grupo de discussão 1).

Pelos depoimentos acima identificamos que os tutores são vistos como a referência didático-pedagógica do processo formativo, ao invés desse papel ser desempenhado pelos professores das matrizes, os quais, pela distância e pelo contato restrito, foram pouco citados nas falas das egressas entrevistadas.

A modalidade EAD tende a expressar profundas implicações à reconfiguração do trabalho docente, uma vez que a mediação pedagógica por essa via poderá desqualificar o aprofundamento teórico-metodológico da função docente. Os professores que realizam as vídeo-aulas são contratados para reprodução de seu conteúdo para milhares de estudantes acessarem as plataformas virtuais. Nesse sentido, a intensificação de sua força de trabalho apresenta-se como uma das características de seu aviltamento, acompanhando também a precarização dos aspectos pedagógicos, e de sua formação teórica e política.

Ademais, o fato de algumas egressas apontarem efeitos positivos sobre a atividade da tutoria leva-nos a refletir que a docência on-line no EAD não goza, na concepção das egressas, da mesma legitimidade que as atividades didáticas presenciais, realizadas por tutores. Os docentes que gravam suas aulas, pela mediação das TICs nas plataformas virtuais, são vistos como sujeitos distantes ou mesmo àqueles cujas aulas são, muitas vezes, incompreendidas. De tal modo, a referência ao ensino presencial, mediado por tutores, demonstra insatisfação quanto ao modelo pedagógico à distância, conforme os depoimentos abaixo:

[...] A tutora não era assistente social, era professora de história, era boa professora, mas, não era assistente social. Assim, a maior dificuldade do EAD é a parte em que você não consegue interagir com o professor, quando você vai para o presencial, como quando eu fiz a especialização, agora a gente vê como foi mais difícil o entendimento, lá. As aulas eram no telão, então, surgiu uma dúvida, você não consegue tirar, porque quando você chega em casa, as vezes você até já esqueceu. É complicada, a plataforma, então, foi difícil, e se você estuda, se você se interessa, porque assim, inclusive, alguém falou, acho que foi ela, a respeito de se você não tem interesse, se você não tiver vontade de aprender, em qualquer universidade que você for não vai [...] não justifica que você é mal, se você é aluno EAD [...]. (Egressa B, grupo de discussão 1).

[...] No meu caso teve a questão da internet não funcionar. A tutora que ficava na sala também não era da área, ela era formada em história, quer dizer, acho que ela não tinha formação nenhuma, ela só abria a sala, passava a frequência. Eu achei muito difícil porque a gente teve que correr atrás [...] eu tenho dúvidas, está aquela pessoa ao vivo, mas, as vezes você não tem como interagir sem internet. Tem a plataforma, aí a gente entra, as vezes demora um pouquinho, ficava lento, tem as salas de bate-papo que o professor [inaudível] mas, sempre fica a desejar, sabe? (Egresso C, grupo de discussão 1).

Como destacado nos depoimentos acima, no caso de algumas IES, nem mesmo a mediação pedagógica presencial era realizada por algum assistente social, com compreensão mais aproximada aos conteúdos da formação. Além disso, algumas críticas demarcam que mesmo os tutores sendo vistos como referências docentes na formação, estes tinham um papel bastante limitado, quando da realização das atividades presenciais, no desempenho de atividades administrativas e burocráticas, como: passar frequência, enviar vídeos, slides e ser canal de acesso às instituições educacionais.

Para além das críticas à mediação pedagógica, também foi possível apreender, dos depoimentos acima, que a ausência de interação real entre docentes e estudantes, isto é, sujeitos do processo ensino-aprendizagem, comprometeu o processo formativo, na medida em que não foi possível a realização de debates, interlocuções e conflitos necessários à dialeticidade dos processos educativos.

As críticas dos sujeitos pesquisados também se direcionam à operacionalidade técnica da modalidade EAD, cuja ausência de materiais de softwares sofisticados em algumas regiões do interior, ou mesmo de internet mais avançada dificultaram a qualidade da formação. Há de convir que o EAD poderá apresentar falhas de monta, sobretudo em pequenas cidades, onde, nem sempre o acesso à internet apresenta sinais qualificados. No entanto, não é sobre a dimensão estritamente técnica que os questionamentos devem ser direcionados, com risco a uma superficialidade da crítica, e sim, aos contornos ideológicos, ético-políticos e teórico-metodológicos que se expressam na modalidade ensino a distância.

Do ponto de vista da formação, em sentido amplo, poderíamos argumentar a existência de uma “nova cultura pedagógica” na formação do Serviço Social brasileiro, produzida pelo elenco de atividades virtuais, ausência de relação ensino-aprendizagem orgânica entre professor e estudante, mudanças no material didático-pedagógico da formação, tendências teóricas contrapostas às indicações das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e pela

mudança de perfil discente e docente, claramente presente nos cursos de Serviço Social no ensino a distância. Esses aspectos explicitam um amplo processo de disputa à cultura de formação coletiva e presencial, hegemonicamente, balizada em princípios pedagógicos emancipatórios e direcionados ético-política e teórico-metodologicamente pela tradição marxista.

A tendência à individualização do processo formativo apareceu como um dos produtos reais da formação à distância. Nessa modalidade de ensino o indivíduo torna-se o responsável direto pelo resultado de seu processo formativo, cabendo a ele saber lidar com as demandas apresentadas pelo ensino à distância, cuja flexibilidade pedagógica tende a tornar a apreensão de conhecimentos um ato solitário, pela via de uma relação entre homem e máquina. Afinal, os elementos mais próximos dos estudantes são os softwares, as vídeo-aulas, os livros-textos impressos, que na letra fria e distante elaboram “autocobranças” ao indivíduo, para que obtenha êxito em sua formação profissional.

O EAD, portanto, expressa as mediações pedagógicas vinculadas ao “aprender a aprender” e a subjetivação dos processos educativos. Como vimos no primeiro capítulo de nossa dissertação, para Saviani (1999), o “aprender a aprender” alterou a concepção de conhecimento e a referência histórica das grandes sínteses do pensamento social, político e filosófico da humanidade, destituindo a capacidade do estudante articular-se com professores, como ponto de referência e estímulo crítico às reflexões.

De tal modo, identificamos que a modalidade EAD produz-se como derivação do ideário do “aprender a aprender” e das formulações da pedagogia tecnicista, uma vez que a ampliação do ensino mediado pelas TICs tendem a direcionar uma conformação pedagógica racionalizada para expressar o ilusionismo da neutralidade científica na difusão do conhecimento, a objetividade da prática educativa, operacionalizada por canais virtuais, vídeos e materiais didáticos digitalizados e impressos, que também cumprem a função de serem motivacionais, estimulando os estudantes a continuarem inseridos nessa modalidade, incidindo sobre a subjetividade dos sujeitos em processo de formação.

Em estudos anteriores,⁴⁰ destacamos a proposta pedagógica de um curso de Serviço Social EAD. Situamos que no decorrer da proposta político-pedagógica e nas características da metodologia de ensino adotada pela IES em análise havia uma *culpabilização* do estudante, como expresso no trecho em que o documento analisado declara que: “Para sua organização de tempo e prazos a serem cumpridos para a entrega das atividades, é necessário que você aluno, tenha disciplina e administre seu tempo e também tenha responsabilidade no cumprimento das atividades propostas” (UNOPAR, 2013, p. 8).

O seu papel nesse sistema é, sem dúvida, o mais importante, pois você é o grande responsável pela aprendizagem. A principal meta é aprender, ou seja, empenhar-se em compreender, pesquisar, aplicar e construir conhecimento. Um aluno que opta por estudar a distância exercita sua autonomia, administrando seu tempo para a realização das atividades [...] O aluno tem a oportunidade de explorar seus pontos fortes, suas limitações [...]. Essa forma de contrato didático é o alicerce que constitui comunidades virtuais de aprendizagem dinâmicas e efetivas. (UNOPAR, 2013, p. 11).

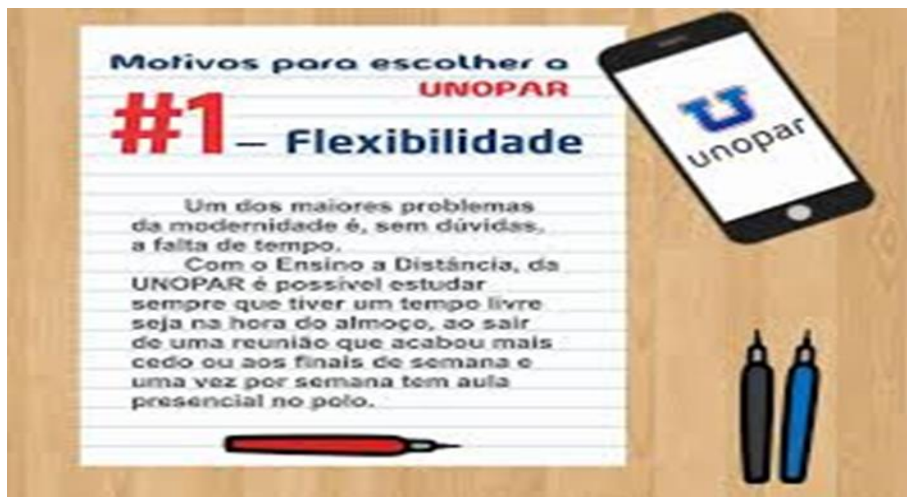
Nesse sentido, a virtualização do fenômeno educativo tende a tornar a formação profissional um ato solitário, comprometendo o despertar crítico sobre o que de fato vem a ser a modalidade EAD e os interesses subjacentes à sua lógica de expansão. Os sujeitos em formação estarão diante de uma relação em que se opera o desenvolvimento pedagógico mediado por máquinas, conferindo-lhe a forma e o conteúdo do conhecimento difundido; este, por sua vez, tende a ser reduzido à informação, na medida em que o processo pedagógico segue um ritual aligeirado, fragmentado e residual quanto aos mecanismos de apreensão dos conteúdos (SILVA, 2016a).

Ademais, a “comercialização” dos cursos no formato EAD propala princípios de flexibilidade temporal, em que o estudante supostamente poderá administrar seu tempo como quiser. Tempo é a palavra mais usada para explicitar o discurso de que o estudante do EAD poderá “estudar” sem abrir mão de suas atividades cotidianas. Claro que qualquer estudante, seja este também oriundo do ensino presencial, necessita saber administrar bem seu tempo de estudo. No entanto, a perspectiva de formação em modelo de “autoestudo”

⁴⁰ Referimo-nos à síntese de nossa monografia de conclusão de curso de graduação, apresentada como artigo científico à Revista Em Pauta, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UERJ, sob o título: Crítica à formação profissional em Serviço Social no ensino a distância.

compromete a dinâmica de organização acadêmica do estudante. Além disso, a ausência de articulação presencial com a experiência docente não permite um maior acompanhamento do amadurecimento teórico-metodológico do discente.

Imagem 3: Flexibilidade como atração ao EAD



Fonte: Google imagens. Acesso em Dez. 2017.

Um exemplo significativo do que apontamos acima evidencia-se nos depoimentos a respeito do acesso ao estágio curricular. Os relatos evidenciam que, em algumas situações, foram os próprios estudantes que tiveram que fazer articulações interpessoais na cidade de origem do polo ou próxima deste, para conseguir campo de estágio, num movimento de desresponsabilização da IES por tal atividade⁴¹.

[sobre o estágio curricular] Tive sorte porque no início eu estava no CRAS. Coloquei meu nome para estagiar no primeiro período (do curso) para ficar na fila, para quando chegar o meu tempo, no quinto período. Existe uma certa relutância da assistente social, de aceitar estagiário [...] agora outros colegas passaram por dificuldade. Chegou uma colega que dizia assim “é porque fulano falou com o vereador e passou na frente a questão do estágio”. A minha colega trabalhou com a turma o sentido de que ela estava colando a política onde não deveria ter sido colocada, e aí, isso prejudicou o restante do grupo que passou a fazer [estágio] fora do município. A dificuldade que a gente teve na questão da Unopar é que a Unopar nos deixa à vontade para a gente mesmo ir buscar os estágios. Ela não tem aquilo que muitas empresas fazem de ir buscar o campo para o estagiário. A gente que foi buscar o campo, essa foi a maior dificuldade que eu e meus colegas tivemos.

⁴¹ Desrespeitando os princípios definidos pela Política Nacional de Estágio em Serviço Social (PNE).

De certo modo, não me pareceu um obstáculo, porque eu fui atrás e como sou servidora do município [...] mas também não me aproveitei da condição de servidora pra passar na frente dos meus colegas [...] (Egressa A, grupo de discussão 1).

Os relatos evidenciam que o momento privilegiado da indissociabilidade entre teoria e prática é perpassado por desafios desde o momento da procura do curso, dada à imensa demanda por estágio e a ausência de condições éticas e técnicas para que os assistentes sociais dos municípios possam receber novos estagiários.

Compreendemos ainda que a racionalidade do EAD recebe a colaboração do poder local para sua permanência, uma vez que as ardilosas medidas da pequena política confluem para direcionar ou mesmo assumir medidas coercitivas, por parte de vereadores, prefeitos e demais figuras políticas, que levem assistentes sociais a supervisionarem uma quantidade excedente de estudantes.

O discurso abaixo sinaliza as dificuldades do estágio curricular do ponto de vista das condições de trabalho dos assistentes sociais. A nosso ver, as inquietações destacadas tratam-se de um reflexo do amplo processo de precarização das condições e relações de trabalho na contemporaneidade, diante do cenário de novas morfologias no mundo do trabalho. Como nos situa Antunes (2011, 2009) em seus estudos, esses impactos se referem à flexibilização dos direitos trabalhistas, instabilidade contratual da força de trabalho e demais formas de aviltamento, que atingem a autonomia relativa e o potencial de forças ético-políticas dos assistentes sociais.

[Sobre o estágio curricular] Sai de lá certo de que não quero trabalhar em CRAS, dá uma aflição, não tem condições de você trabalhar, a cidade é pequena, a questão da estrutura, a questão política, a questão de não ter autonomia, falta recursos, falta transporte, falta muita coisa, a demanda é grande e você se sente impotente. A assistente social era contratada, sempre é, ainda hoje é, é temporária. (Egresso C, grupo focal 1).

Destacamos abaixo alguns depoimentos sobre a recepção dos conteúdos culturais da formação profissional em Serviço Social no EAD, ou seja, as apostilas e livros-textos que compõem o material didático oferecido aos

estudantes. Os egressos destacam a importância de estudos sobre os fundamentos históricos e teórico-metodológicos, especialmente, destacando matérias relativas à filosofia e formação sócio-histórica brasileira. A concepção de que a linguagem das apostilas era acessível compôs o conjunto dos discursos. No entanto, por mais que afirmem ter afinidade com conteúdos sobre fundamentos, alguns declararam não terem lido os clássicos do Serviço Social, como Marilda Iamamoto e José Paulo Netto na fonte. Outros tecem a afirmação de que mesmo com a leitura complementar presente nos livros indicados foi difícil compreender o conteúdo presente na literatura da profissão.

A linguagem era acessível, mas sempre com indicações de bibliografias. Eram apostilas por módulo, por período, [...] gostava muita das disciplinas de fundamentos [...]. Assim, eu não gostava muito dessa parte de legislação não. Por incrível que pareça os fundamentos históricos foi o que mais gostei porque eu gosto de história. Aí gosto de ver a trajetória do Serviço Social [...] li Marilda e não entendi quase nada, e li José Paulo, então, não entendi também nada, mas, é assim, ler marcar e reler, mas ter a apreensão não (Egresso C, grupo de discussão 1).

Fiz na Anhanguera. Eram duas vezes por semana, segunda e quarta à noite, e hoje na minha cidade tem um curso semi-presencial que é uma vez por mês. Acho um absurdo, as vezes eu pergunto você já leu algum livro de Paulo Netto, que é o guru do Serviço Social? Muitos deles não sabem nem quem é Paulo Netto, ou ouviu falar assim, por alto. (Egressa B, grupo de discussão 2).

Esses depoimentos nos incitam a aprofundar futuras investigações sobre as direções teórico-políticas e ideológicas dos conteúdos intelectuais-diretivos presentes no processo de formação profissional no EAD. Afinal, como afirmado pelos próprios entrevistados a literatura da profissão é vista sob um novo formato, compartimentada em apostilas, livros textos, slides, ou mesmo capítulos de livros dispersos em *pdf* on-line.

Há um redimensionamento da apropriação do acúmulo cultural da profissão, sobretudo, se consideramos a existência de lacunas na compreensão de categorias, conceitos analíticos, teorias e método fundamentais à apreensão histórica da realidade, como propõe as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

Devemos refletir, portanto, sobre como os conteúdos da formação são sistematizados nas apostilas, que autores são referenciados e que ideologias balizam a fundamentação teórica nessa modalidade de ensino. Ante a essas questões, entendemos que esse processo de formação poderá resultar em um movimento de rebaixamento cultural, teórico e político de significativos segmentos da categoria profissional, já que a ausência de mediações pedagógicas histórico-críticas parece fazer parte da formação profissional na modalidade à distância.

O discurso abaixo apresenta-se como emblemático. Paradoxalmente, a formação no EAD pode qualificá-la para o exercício de sua atividade como conselheira de saúde. No entanto, resta-nos saber que respostas ético-políticas são alvo de tensionamentos na esfera representativa e que sínteses teóricas foram apropriadas sobre a relação Estado e Sociedade Civil, sobre o conceito questão social, movimentos sociais e outros debates que poderiam contribuir tanto com sua atuação como assistente social, quanto como representante do conselho de saúde de seu município.

Eu gostei de filosofia, de questão social e fundamentos, eu milito no controle social, sou conselheira de saúde, conselheira de conferência, então, como eu milito a gente lida muito com essas questões, aí eu me identifiquei e eu gosto bastante. Quanto aos autores, eu estou igualzinha a ele, não me lembro assim, livros li, mas não sabia que ia passar por esse momento. Eu não gostava de ler não, eu confesso, só lia os principais, antes eu não gostava de ler, mas, você tem que assistir a vídeo-aula você tem que ler, como você vai responder, aí, fui começando a gostar. (Egressa A, grupo de discussão 2).

Face aos relatos apresentados, a nosso ver, a distância do conhecimento ou o conhecimento da distância real da literatura profissional é parte dos processos de regressividade ideológico-política e intelectual que, contundentemente, tem na via do EAD, um espaço cerceado das possibilidades de ruptura com o perfil pragmático e tecnicista na formação.

Esse processo revela um fosso entre os princípios e finalidades da formação profissional, expresso nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e a direção que a formação à distância tende a imprimir.

A perspectiva de uma formação residual é ampliada no EAD, pelas próprias condições político-pedagógicas que desenham sua dinâmica formativa.

Ainda que acreditemos que a mediação de tutores possa se apresentar como um dos poucos canais de abertura ao diálogo, aos conflitos e arestas na formação, também ressaltamos que o papel limitado desses, nos raros momentos presenciais, são dificultados pelas atribuições burocráticas e administrativas.

Ademais, o ideário cultural da formação pela via das TICs tem sentido e significado na modernização de práticas pedagógicas que incidem na individualização do processo educativo, na medida em que responsabilizam o estudante pelo êxito ou fracasso do percurso formativo. Esse ideário não é formulado pelos egressos, mas incorporado por estes na dinâmica formativa. Os depoimentos a respeito do processo de formação profissional nos explicitaram que a escolha pela modalidade EAD vinculou-se muito mais a dificuldade de acesso ao curso desejado ou mesmo ao curso de Serviço Social na modalidade de ensino presencial, do que necessariamente pela vontade de formar-se através do recurso às TICs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa social é eivada de historicidade e transitoriedade, determinada pelo movimento da realidade em sua concretude. Por isso, ao chegarmos ao fim desta dissertação, estamos seguros de que o objeto pesquisado precisa ser retomado, rediscutido e articulado a outros achados fundamentais para o amadurecimento das discussões apresentadas. Soma-se à explicitação das sínteses conclusivas a discussão de tendências analíticas a serem aprofundadas em outras investigações.

Iniciamos este trabalho discutindo as bases ideológicas da formação profissional dos trabalhadores no EAD, com vistas a entender que formulações político-ideológicas e pedagógicas estão subjacentes ao processo de ampliação de cursos de graduação na modalidade à distância. Para tanto, a exposição teórico-metodológica fundamentada nos aportes de Gramsci e Mészáros, sobre a categoria de ideologia, fez-se necessária.

Em específico, conforme o filósofo italiano, as ideologias assumem a condição de mediação da reprodução social, dirigindo as vontades humanas, por meio da formação de determinada consciência social, para resultar em efeitos práticos específicos na sociedade, correspondente a problemas e interesses socioeconômicos concretos. As ideologias são expressas nas concepções de mundo, ideários e práticas sociais dos sujeitos sociais.

Partimos da hipótese de que as tendências ideológico-políticas potencialmente difundidas na formação pela via do EAD e as particularidades pedagógicas do ensino a distância (formação para a empregabilidade, pedagogia do “aprender a aprender”, subjetivação dos processos educativos) tendem a maturar um quadro de regressividade ideológico-política e intelectual de um amplo segmento dos novos agentes profissionais, cujas expressões atingem os ideários incorporados pelos egressos de cursos de Serviço Social na modalidade EAD.

Contudo, também levamos em consideração que tal tendência não se desenvolve de forma mecânica ou arbitrária, sendo, portanto, permeada pela ação de sujeitos políticos, seja para a afirmação do projeto societário burguês, seja para o confronto direto e indireto diante desse quadro. De tal modo, as

tendências apresentadas na formação profissional no EAD revelaram ambiguidades, paradoxos e questionamentos acerca das concepções de profissão incorporadas e reverberadas pelos sujeitos egressos. Demonstram que grande parte dos egressos viu no Serviço Social *lócus* de construção de um projeto profissional e de vida, associando seus valores individuais, de um humanismo abstrato e referenciado no cristianismo, à busca pela difícil inserção no mercado de trabalho.

Foi na articulação entre a concepção de ideologia e o processo de formação no EAD que encontramos algumas chaves analíticas que particularizam os processos pedagógicos na referida modalidade de ensino. Sem dúvidas, as perspectivas de manutenção da ordem burguesa levaram o capital a reorganizar suas estratégias de legitimação, sendo a educação local privilegiado para sistematização e difusão de ideários, concepções de mundo e práticas sociais hegemônicas.

Nessa direção, o nosso estudo destacou que as mistificações em torno de um reordenamento social marcado pelo intenso uso das TICs desdobraram na produção de concepções de “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, na condição de novos arranjos ideoteóricos sistematizados organicamente para restauração do pensamento burguês.

Na esteira dos invólucros construídos em torno das TICs, a educação logo foi acionada pelos organismos internacionais, com vistas à elaboração de conformismos e consensos entre classes, na medida em que no âmbito da articulação entre Estado, organismos internacionais e o empresariado a educação foi sinalizada como panaceia ao problema da pobreza e dos elevados índices de desigualdade social.

Vimos, anteriormente, que sob o julgo do cenário denominado neodesenvolvimentista os governos petistas investiram forças políticas para seguir, à risca, as receitas dos organismos internacionais, no que tange à política educacional. O EAD entrou no pacote de medidas, sendo entendido como empreendimento necessário à ampliação da formação de professores para a educação básica e para a formação de novos bacharéis, sobretudo, nos cursos de ciências humanas ou ciências sociais aplicadas.

As pesquisas desenvolvidas por Lima (2011) destacam que a política de ensino superior a distância não se trata da educação, em seu sentido amplo, e sim, de um tipo de ensino massificado, concebido como transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação em serviço, desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento. Essa política apresenta, em sua base de fundamentação teórica, duas noções centrais da concepção hegemônica de educação e de sociabilidade: “globalização econômica” e “sociedade da informação/conhecimento”.

Dito isso, a autora acima situa-nos que as configurações político-pedagógicas desenvolvidas pelo neoliberalismo na educação superior têm usado intensamente as tecnologias da informação e comunicação como uma nova mediação para socializar concepções hegemônicas de sociabilidade e de educação, adequando as classes subalternas à nova ordem mundial.

É preciso considerar que o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas e as alterações introduzidas levantaram uma certa visão determinista, pela via da afirmação de utopias, a respeito de uma sociedade capaz de superar as deficiências tanto do capitalismo, quanto do comunismo, em uma nova forma social de produção caracterizada pela supremacia do conhecimento. De tal forma, as conceituações de “sociedade pós-capitalista”, “sociedade pós-industrial”, “sociedade em rede”, “sociedade informática”, “sociedade programada”; ganharam expressão tanto na literatura acadêmica quanto na política (NEVES; PRONKO, 2008).

Elaborou-se então, a ideia de que o acesso massificado aos processos educativos, facilitados pelo uso intensivo das TICs nas práticas pedagógicas redundaria na mobilidade social de segmentos das classes subalternas, que passariam a ter acesso ao consumo.

A ideologia da empregabilidade seria, ardilosamente, o fio condutor da procura pela expansão da formação escolarizada das classes trabalhadoras, condutora do ideário de acesso e permanência no mercado de trabalho. Tal construção ideológica ganhou adesão de amplos segmentos dos sujeitos historicamente destituídos do direito à educação, negligenciando o crescente desemprego crônico.

Como situamos no segundo capítulo, a ampliação de cursos de Serviço Social na modalidade EAD expressa novos desafios à profissão, do ponto de vista político, ideológico e teórico-metodológico. Coloca-nos diante de um quadro tendencial de fragilização ideológico-política e intelectual; e de reatualização do conservadorismo profissional.

Lembremos que a moral cristã e a ética reformadora de princípios vocalizaram um *ethos* profissional dotado de radical conservadorismo na gênese da profissão. Somou-se a isso, o ideário de amor ao próximo, de servir ao outro, de fazer o bem; reafirmando a ideia de uma pretensa ética neutra que visa o bem comum, como se fosse possível a existência de um *único bem* à humanidade. Ademais, a profissão foi, aos poucos, incorporando discursos e práticas vinculadas às ciências sociais, matizando o pensamento no positivismo e no estrutural/funcionalismo.

O movimento de intenção de ruptura contribuiu significativamente para que o Serviço Social operasse saltos qualitativos na formação e na formulação de uma cultura profissional crítica, matizada nos referenciais da esquerda brasileira. Contudo, a perspectiva de ruptura com o conservadorismo não significou que esse tenha sido superado no interior da categoria profissional, e sim, que os esforços e enfrentamentos mobilizados entre os anos 1970/1980 repercutiram em posicionamentos ideológicos e políticos de natureza crítica e contestadora, em face da ordem burguesa. Tal processo ganhou legitimidade em parte da categoria. Tratou-se de uma conquista de fundo, no sentido de renovação teórico-cultural da profissão.

Salientamos que as tendências ideológico-políticas da formação profissional passaram a balizar-se em valores sociais e concepções de mundo contrapostos à ideologia burguesa, no amplo movimento de construção de um novo perfil profissional, cujo parâmetro tem sido o projeto ético-político profissional.

Diante das questões apresentadas, destacamos que no decurso do processo de análise dos dados investigados, identificamos três ideários que balizaram a dinâmica de formação profissional em Serviço Social na modalidade EAD, os quais estão organicamente articulados, forjando tendências e

contradições ideológico-políticas: o ideário da “ajuda”, o ideário da “empregabilidade” e o ideário cultural da formação pela via das TICs.

Visualizamos que a ampla expansão de cursos de Serviço Social na modalidade EAD situa-se no bojo das referências de projetos educacionais hegemonicamente elaborados pelos intelectuais orgânicos da burguesia internacional. Do ponto de vista pedagógico, a formação para a empregabilidade, o subjetivismo no processo de ensino/aprendizagem e o formato do “aprender a aprender” balizaram a construção diretiva de novos arranjos ideológico-políticos e pedagógicos na formação profissional de amplos segmentos de novos agentes profissionais.

Cabe destacar, pelos depoimentos dos egressos, que as referências pedagógicas do EAD foram depositadas à figura dos tutores, ao invés de conferirem legitimidade aos docentes que transmitem suas aulas, via satélite, nas cidades-sede das IES. A dificuldade de acesso a informações, as dúvidas, e os desafios de interlocução com os professores reforçaram algumas fragilidades que o EAD oferece ao processo de formação e a garantia dos princípios pedagógicos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

De tal modo, os depoimentos situaram-nos que o EAD foi, predominantemente, a “opção possível” diante das condições objetivas e subjetivas de acesso à educação superior. O EAD tende a ser ampliado nos próximos anos se levarmos em consideração as medidas legislativas acordadas pelo MEC em 2017 – como parte das contrarreformas do governo Temer – as quais, através da nova regulamentação do artigo 80, da LDB (Lei 9.396/1996), confere legitimidade à abertura de novos polos sem a devida vistoria do MEC, assim como, regulamenta a possibilidade do EAD também ser utilizado no ensino fundamental e médio.

Conforme os estudos de Macêno (2005), o capital é incapaz de assegurar o acesso igualitário ao patrimônio cultural e espiritual socialmente construído. O capital racionaliza um tipo de igualdade meramente formal e abstrata, ou seja, não substantiva e autêntica. Nesse sentido, quando o Estado fala em “igualdade política”, pressupõe a desigualdade real entre os homens, como fundamento real da sociabilidade burguesa.

A maneira política de realizar a igualdade, tornando formalmente iguais as desigualdades, nada mais é, do que um modo maravilhoso de manter a diferenciação. O homem passa, então, a viver uma dupla vida. Uma na abstrata universalidade representada pelo Estado, e outra na realidade concreta. (MACÊNO, 2005, p. 94).

No que concerne às motivações da escolha do curso, às perspectivas profissionais e os projetos de vida dos egressos identificamos dois ideários, que organicamente, forjaram caminhos para inserção e continuidade dos sujeitos pesquisados na formação em Serviço Social pela via do EAD. Pelos depoimentos, apreendemos que o forte vínculo individual com um humanismo abstrato com referências cristãs de sociedade, tendem a vincular o desejo pela profissão com a vontade de realização de ações voluntárias, benemerentes, ou mesmo de práticas profissionais que venham a ser realizadas pelo ideário da “ajuda”.

A busca, especialmente, pelo Serviço Social traduz o imaginário social cultivado em torno da profissão que, por vezes, é identificada como vocação, prática de ajuda, e/ou militância, referenciada em valores e princípios anticapitalistas românticos e humanista-cristãos. Nesse aspecto, Guerra (2016) considera que o retorno a valores conservadores na profissão apoia-se em um eticismo, que supõe que as condições objetivas da realidade social podem ser subsumidas à ideia de compromisso individual e à boa vontade do profissional, desdobrando-se em posturas voluntaristas e messiânicas.

Essa concepção de profissão tende a naturalizar o projeto societário burguês, recuperando o fio condutor do consenso social entre classes. A profissão é, portanto, vista sob um ângulo supraclassista, sem as necessárias considerações a respeito de sua introdução contraditória na dinâmica de reprodução social das classes antagônicas.

A realização de nosso estudo identificou a complexidade das novas determinações da formação profissional, que envolve o tensionamento entre os princípios e finalidades do projeto ético-político profissional e os valores religiosos trazidos pelos estudantes. Tal embate expressa conflitos entre subjetividade-objetividade, que tendem a extrapolar a dimensão individual e incidir sobre a materialização da atuação profissional e nos projetos coletivos de profissão.

É preocupante observarmos que mesmo após a formação profissional uma parcela dos egressos do EAD ainda tinha concepções balizadas no senso comum sobre a atuação profissional, o que tende a demonstrar que as mediações pedagógicas e os conteúdos intelectuais-diretivos estão em frontal desalinhamento com a proposta crítica de formação defendida pela categoria profissional.

Contudo, consideramos ainda que as mudanças em curso no âmbito da formação profissional não sinalizam, necessariamente, que haverá mudança na direção social do projeto ético-político, historicamente construído pelas lutas empreendidas pela categoria profissional – a não ser que tais egressos se mobilizem e também busquem disputar o horizonte estratégico da categoria (o que não nos parece ser uma hipótese procedente, ainda que acreditemos que uma parcela dos egressos do EAD possa vincular-se às disputas na categoria com profissionais oriundos do ensino público, mesclando seus interesses ideológicos). Na verdade, nos indica que devemos fortalecer as bases de legitimação de tal projeto, diante das tensões e novas contradições apresentadas à profissão.

Ademais, é importante avançar na compreensão teórica sobre a consciência social dos agentes profissionais e sua vinculação com relações sociais totalizantes, no terreno próprio da luta de classes. Identificar dilemas que atingem as condições de vida e trabalho, a subjetividade, a dimensão política e cultural dos novos agentes profissionais, sobretudo, os que realizaram sua trajetória formativa nos espaços mais fragilizados da formação, como é o caso do EAD.

É fundamental reconhecer que os egressos do EAD expressam um novo perfil de profissional, cuja dimensão geracional aciona experiências profissionais anteriores, fora do Serviço Social, que poderão, inclusive, serem introduzidas na prática profissional pelo recurso ao empiricismo e ao imediatismo da razão sensível. Esse aspecto é emblemático, pois uma das egressas afirmou que mesmo como técnica de enfermagem buscou realizar atividades que, em sua visão, são semelhantes aos do Serviço Social, vinculadas ao “cuidado”, “à escuta” e a “ajuda ao próximo”, expressando confucionismo ideológico e/ou desconhecimento das reais demandas postas à profissão.

Na medida em que o ideário da “ajuda” foi identificado como tendência contraditória de afirmação da profissão na modalidade EAD conseguimos capturar que há um arranjo ideológico-político e cultural que une organicamente a mistificação da ajuda com a necessidade de inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. Essa perspectiva tem sido alimentada pelo ideário da “empregabilidade”, que levou a adesão de amplos segmentos das classes trabalhadoras ao projeto educacional em curso, como foi amplamente revelado em nossa pesquisa.

Os desafios de acesso ao emprego na área foram apontados pelos egressos, assim como apontaram que uma das vias para introdução nos espaços sócio-ocupacionais, sobretudo, nas cidades de pequeno e médio porte, tem sido a inserção através do clientelismo político, nepotismo e fisiologismo.

Nesse sentido, reafirmamos que o EAD tem sido uma mediação das configurações contemporâneas na profissão, uma vez que, do ponto de vista ideológico-político tem reafirmado o conservadorismo profissional, na condução de concepções de mundo que reivindicam a profissão como legatária das práticas de ajuda e como ponte de acesso ao mercado de trabalho. De tal modo, consideramos que os depoimentos apresentados nessa dissertação revelaram tendências de regressividade político-ideológica e intelectual no interior do Serviço Social brasileiro, pela via da construção molecular de uma postura anti-intelectual e de reatualização de princípios cristãos na concepção de amplos segmentos profissionais.

Devemos considerar que o Serviço Social estará diante de problemáticas de fundo, que colidem diretamente com os princípios e finalidades do projeto ético-político profissional, do ponto de vista da dimensão formativa, investigativa, interventiva e político-profissional. Elaboramos abaixo algumas indicações que exprimem possíveis eixos tendenciais moventes pelas implicações concretas do tratamento das políticas sociais, associadas às novas configurações do mercado de trabalho e às mudanças operadas no universo da formação profissional.

1) Formativa/acadêmica: É no universo da formação profissional que se gestam as primeiras aproximações ao arsenal categorial apropriado pela profissão, em parceria com o conhecimento historicamente elaborado nas

ciências sociais e humanas, fundamental ao reconhecimento teórico-metodológico e ético-político do Serviço Social. No entanto, a promoção de uma “diplomação em massa” na política de educação superior atingiu profundamente o Serviço Social, sobretudo, diante dos estágios de avanço da modalidade à distância. A racionalidade hegemônica burguesa e a ação coletiva do empresariado da educação tende a capturar ideopoliticamente o sentido e a trajetória político-pedagógica, teórico-metodológica e ético-política da formação dos novos agentes profissionais, com interesses subjacentes que podem estar em alinhamento às novas prerrogativas das políticas sociais, sobretudo, enredado no imediatismo e no empiricismo do assistencialismo, frente às demandas de racionalização/operacionalização da restauração da ordem burguesa e reprodução social das classes. Por isso, torna-se pertinente que nossas próximas investigações possam se debruçar sobre o conteúdo teórico e ideopolítico que baliza a formação profissional pela via do EAD, analisando o material didático-pedagógico.

2) Prático-profissional: As tendências de reconfiguração do perfil político-pedagógico do Serviço Social pode intensificar o grau de tensiosamento ao projeto profissional crítico, na medida em que a pedagogia da “ajuda” e a pedagogia da “participação” manipulatória (ABREU, 2016) frente às classes subalternas poderão ser revitalizadas, tanto movidas pela ausência de uma formação teórico-prática densa de conteúdo crítico, reflexivo; e referenciado nas matizes da esquerda brasileira, quanto pelas mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES, 2011, 2009) e exigências atuais das políticas sociais, em relação às determinações e receituários seguidos à risca pelas instituições onde operam as políticas sociais setoriais, com forte apelo dos organismos internacionais incidindo na reconfiguração desqualificada do potencial de forças teórico-políticas e prático-operativas.

3) Político-organizativa: O novo perfil de profissional oriundo do EAD poderá ser capturado por forças políticas consubstancializadas em ideários matizados no conservadorismo burguês contemporâneo, comungando e socializando posições que se confrontam com a perspectiva crítica de Serviço Social, que referencia o projeto ético-político. É possível que sejam criados novos espaços de divulgação do pensamento conservador pelos novos agentes

profissionais, como é o caso da página na rede social Facebook, denominada “Serviço Social Libertário”, em que um conjunto de estudantes e profissionais oriundos de distintas modalidades de ensino faz a defesa de uma atualização da aproximação teórico-política da profissão com o pensamento liberal e cristão; ainda que esses novos espaços sejam de frágil impacto concreto na luta. Ademais, preocupa-nos que profissionais capturados pela racionalidade burguesa conservadora e liberal/cristã sejam levados, em algum momento, a disputar as entidades representativas da categoria, como mecanismo estratégico de legitimação de um projeto profissional supostamente isento de “ideologias”.

Diante do debate apresentado consideramos pertinente situar que a dissertação nos apontou alguns caminhos necessários para futuras investigações sobre a relação entre Serviço Social e ensino a distância: 1) debates sobre a apropriação teórico-metodológica das categorias, conceitos, autores e bibliografias sobre a profissão no material didático-pedagógico (apostilas, vídeo-aulas) da formação profissional no EAD; 2) discussões a respeito dos novos arranjos ideológicos e políticos que se engendram pela via da formação no EAD, para entendermos os tensionamentos ético-políticos que essa estratégia pedagógica tende a afirmar no Serviço Social brasileiro⁴²; 3) estudos sobre o mercado de trabalho docente de assistentes sociais - professores e tutores – e as configurações didático-pedagógicas que o EAD promove diante do projeto coletivo de formação da ABEPSS; 4) investigações sobre a cultura profissional do Serviço Social brasileiro após a ampliação de profissionais formados no EAD, com base nos tensionamentos teórico-metodológicos e ético-políticos produzidos na formação e mercado de trabalho profissional.

⁴² Cabe pensar ainda os impactos que o Projeto Escola Sem Partido acarretará à formação profissional em Serviço Social, sobretudo, nos espaços mais fragilizados na formação, como é o caso do EAD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABESS/CEDEPSS. Formação profissional: trajetórias e desafios. **Cadernos ABESS**, nº 07. Edição Especial. São Paulo: Cortez, 2017.

ANDERSON, Parry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Angela Santana. A qualificação profissional na perspectiva do Serviço Social: nota crítica. **Em Pauta**, Rio de Janeiro – n. 30, v. 10, p. 61-81, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mudo trabalho. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ABED. Educação à distância faz mal à saúde? Disponível em: Disponível: http://abed.org.br/arquivos/Educacao_Distancia_faz_mal_saude.pdf. Acesso em mar. 2017.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. Tradução: Wanda Caldeira Brant. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Zahar, s/d.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em jul. 2017.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque: projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. **Inscrita**. Brasília: CFESS, n. 10, 2007.

_____. RODRIGUES, Mavi. O ensino de Serviço Social na era neoliberal (1990-2010). In: SILVA, José Fernando Siqueira da; Sant'Ana, Raquel Santos; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (org.). **Sociabilidade burguesa e Serviço Social**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Discursos sobre a inclusão digital. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 319-328, set-dez. 2015.

_____. O ensino a distância na contemporaneidade: aspectos tecnológicos e de linguagem. Entremeios: revista de estudos do discurso. v.11, jul.- dez./2015.

_____. Uma análise do discurso hegemônico acerca das tecnologias na educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 1, 41-58, jan./abr., 2012.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise Econômica Atual seus Impactos para a Organização da Classe Trabalhadora. **Aurora**. Ano 6, n. 06, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução – Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELO, Rodrigo. O Social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI. Tese de doutorado em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, n. 112, p. 613-636, out/dez, 2012.

CFESS. Lei de regulamentação da profissão. 1993. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em jul. 2015.

_____. Código de ética profissional. 1993. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm. Acesso em jul 2015.

_____. **Área da saúde é contra a graduação à distância.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/646>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** Volume 01, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/01_sobreaincompatibilidade_2011.pdf. Acesso em: maio 2015.

_____. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** Volume 2, 2014. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014. Acesso em maio 2015.

CHAGAS, Carolina Lima. **A expansão da educação superior na contemporaneidade brasileira:** mercantilização, privatização e o ensino à distância. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CHAVES, Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 111, 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; Amaral, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil: o ProUni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 32, n. 04, 2016.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada.** Tradução: Rosa Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CORAL, Marinês. **As contradições e tendências do processo de expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas e seus rebatimentos no curso de Serviço Social de Palmeira dos Índios.** Tese de doutorado em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

COELHO, Marilene. Imediaticidade na prática profissional do assistente social. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 2016.

CRUZ, Andreia Gomes. **Educação superior a distância: paradoxos presentes na formação de professores**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

DAVIES, Nicolas. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. Tradução – Nivaldo Montingelli Jr. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

FERNANDES, Florestan. A universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997.

FARESP. As aspirações da classe “c” em relação ao ensino superior. Disponível em: https://forumensinosuperior.org.br/cms/images/downloads/aspiracoes_classe_c.pdf. Acesso em ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Na prática a teoria é outra?** In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 2016.

GONÇALVES, Reinaldo. Novo desenvolvimento e liberalismo enraizado. **Serviço Social e Sociedade**: São Paulo, n. 112, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**. V. 1. Introdução ao estudo da filosofia. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.

_____. **Cadernos de Cárcere**. V. 2. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.

GUERRA, Yolanda. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Transformações societárias, Serviço Social e cultura profissional: mediações sócio-históricas e ético-políticas. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela (org.) **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

IAMAMOTO, Marilda. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação teórico-metodológica**; 40ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 120, pp. 609-639, out/dez, 2014.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social; 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP, Censo da educação superior. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em out. 2016.

_____. Censo da educação superior. 2016. Disponível em: Disponível em: <http://inep.gov.br/centso-da-educacao-superior>. Acesso em out. 2017.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LESSA, Sérgio. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Outubro**. N. 5, v. 2. 2001.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LIMA, Kátia. Brasil em tempos de contrarrevolução. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 59, jan/jun, 2017.

_____. A política de educação superior à distância nos anos de neoliberalismo. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n.1, jan/jun. 2011.

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

_____. Educação a distância ou distância da educação? **Universidade e Sociedade**. Brasília, ano XVII, n. 39, 2007b.

MACHADO, Mariana Pfeifer. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MANACORDA, Mário. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 32, v. 04, 2016.

MACÊNO, Talvanes Eugênio. **(Im)possibilidades e limites da universalização da educação sob o capital**. Dissertação de mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Tradução: Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARANHÃO, César. Desenvolvimento social como liberdade de mercado: Amartya Sen e a renovação das promessas liberais. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, KARL. **O Capital** (Volume I). Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed, 2008.

_____; ENGELS, Fredrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELLO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A crise estrutural do capital**. Ano 03, n. 04, Outubro, 2000.

MINAYO, Cecília. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 8ª ed, 2004.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 1990**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MOTA, Ana Elizabete. AMARAL, Angela. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela (org.) **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Serviço Social brasileiro: insurgência intelectual e legado político. In: Silva, Maria Liduína de Oliveira. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. AMARAL, Angela Santana; PERUZZO, Juliane Feix. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Redução da pobreza e aumento da desigualdade: um desafio teórico-político para o Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A Centralidade da Assistência Social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. São Paulo, 2010.

_____. AMARAL, Angela. Profissão: projeto profissional e projeto societário. **Inscrita**. Brasília: CFESS, 2009.

_____. **O feitiço da ajuda: determinações do Serviço Social na empresa**. São Paulo: Cortez, 1985.

NASCIMENTO, Alberico Francisco. **Educação a Distância e Fetichismo Tecnológico**: Estado e Capital no projeto de ensino superior no Brasil. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas – UFMA, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, Lúcia. Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo. Xamã, 2002.

_____. Rumos históricos da organização privatista. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo. Xamã, 2002a.

_____. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O Empresariamento da Educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo. Xamã, 2002b.

NETTO, José Paulo. Para uma história nova do Serviço Social no Brasil. In: **Serviço Social no Brasil**: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. O projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro. **Intervenção Social**. Lisboa, Universidade Lusíada, n.42/45, 2015.

_____. Assistencialismo e regressividade profissional no Serviço Social. **Intervenção Social**. Lisboa, Universidade Lusíada, n. 41, 1.sem, 2013.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Expressão Popular, 2011.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 16^a. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Das ameaças à crise. **Inscrita**. Brasília: CFESS, n. 10, 2007.

_____. A Construção do Projeto Ético Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elisabete et al. **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. Nº 50. São Paulo: Cortez, ano XVII, 1996.

_____. O Serviço Social e a tradição marxista. **Serviço Social e Sociedade**, ano X, n.30, 1989.

PAIVA, Beatriz Augusto de; HELLESHEIM, Jaime. Ainda sobre os 80 anos do Serviço Social: direitos sociais em tempos de ruptura democrática. **Textos e Contextos**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, 2016.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e presenciais. **Temporalis**. Brasília, ano 14, n. 27, p.181-202, jan./jun.2014.

_____. Trabalho Docente em Cursos de Serviço Social EAD. V JOINPP, ANAIS...São Luís, Maranhão. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2_011/MESAS_TEMATICAS/TRABALHO_DOCENTE_E_DO_TECNICOADMINISTRATIVO_NA_EXPANSAO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_BRASILEIRA.pdf Acesso em: 05 jun. 2015.

_____. Expansão dos Cursos de Serviço Social na Modalidade EAD: direito a educação ou discriminação educacional? In: **Ser Social**. Brasília, v. 14, n. 30, p. 30-49, jan./jun. 2012.

_____. **Política Educacional e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS), UFRJ, 2007.

PERSON EDUCATION. Disponível em: <https://br.pearson.com/>. Acesso em out. 2016.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. **Serviço Social e ensino a distância (EAD): análise da expansão**. 2009. 252 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRONKO, Marcela; PEREIRA, João Márcio Mendes **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

RAMOS, Samya Rodrigues; SANTOS, Silvana Mara de Moraes. Projeto profissional e organização política do serviço social brasileiro: lições históricas e lutas contemporâneas. In: Silva, Maria Lidiúna de Oliveira. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

REVISTA EXAME. As 20 universidades que concentram mais alunos no Brasil Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/ranking-universidades-com-mais-alunos-brasil/>. Acesso em dez. 2017.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32^a. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, out./dez. 2012.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. Do conhecimento teórico sobre a realidade ao exercício profissional do assistente social: desafios na atualidade. In: Silva, Maria Lidiúna de Oliveira. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Rodrigo Castelo Branco. Crescimento econômico e equidade social: o modelo novo-desenvolvimentista de intervenção sobre a “questão social”. Anais... III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. Tradução – Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes, 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SIMIONATTO, Ivete. A concepção de hegemonia em Gramsci. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, ano XIV, v. 43, 1993.

SILVA, Mauricélia Cordeira. **Serviço Social e ensino à distância no Brasil: formação dos intelectuais colaboracionistas na construção da nova hegemonia do capital**. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

SILVA, Antonio Israel Carlos da. **Ensino superior brasileiro e crítica à formação profissional em Serviço Social no ensino a distância**. Trabalho de conclusão de curso em Serviço Social (Monografia). Universidade Estadual do Ceará, 2015, 174 fls.

_____. Crítica à formação profissional em Serviço Social no ensino a distância. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 37, v.14, p. 150-173, 2016a.

SILVA, Priscila Cristina. **A formação em Serviço Social na modalidade de educação a distância**. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). São Paulo, 2016b.

SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino. Ideologia, consciência social e hegemonia na obra de Antonio Gramsci. **Emancipação** (UEPG. Impresso), v. 13, p. 23-37, 2014a.

_____. A filosofia como historicidade: a ideologia no estudo filosófico dos Cadernos do Cárcere. **Serviço Social & Sociedade**, v. 119, p. 560-581, 2014b.

_____. **A assistência social e as ideologias do social-liberalismo no Brasil: tendências político-pedagógicas da formação dos trabalhadores do SUAS**. Tese. Doutorado em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016a.

_____. Serviço Social e construção da hegemonia dominante. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela (org.)

Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2016b.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação. O sincretismo no Serviço Social: uma abordagem ontológica. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Angela (org.) **Cenários, contradições e pelejas do Serviço Social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2016.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado:** mercantilização de novo tipo? Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

TIRADENTES, Aparecida. **Financeirização da educação superior:** estratégia da mercantilização e quadro das IES, principais grupos educacionais e grupos de investimentos que atuam no Brasil. Sinpro-RJ. Rio de Janeiro, n. 07, 2011.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VALE, Andréa Araújo. **“As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora”:** a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. Tese de doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

_____. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da Educação Superior no Brasil. Anais.. 5º Encontro Internacional de Política Social e 12º Encontro Nacional de Política Social. ISSN 2175-098X. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/16588/11439>. Acesso em jul. 2017.

Valor Econômico. Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos, aponta Pnad. 2016. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4787959/brasil-tem-129-milhoes-de-analfabetos-aponta-pnad> ou as ferramentas oferecidas na página. Acesso em jan. 2017.

VASCONCELOS, Ana Maria. **A/O assistente social na luta de classes: projeto profissional e mediações teórico-práticas.** São Paulo: Cortez, 2015.

VIDAL, Karina Caputti. **O ensino a distância:** o reflexo da expansão mercantilizada da educação superior e os impactos no Serviço Social. Dissertação de mestrado em Serviço Social. Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). São Paulo, 2016.

Universidade do Norte do Paraná (Unopar). Disponível em:
<http://www.unoparead.com.br/>. Acesso em out. 2016.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GRUPO DE DISCUSSÃO

Bloco I – CONCEPÇÃO DE PROFISSÃO

- 1) Motivações que levaram a escolha pelo curso de Serviço Social.
- 2) Por que cursar Serviço Social na modalidade à distância?
- 3) O que você acha que é o Serviço Social? O que acha que faz a profissão?

Bloco II – PERSPECTIVA PROFISSIONAL

- 1) Qual seu projeto de vida após a formação em Serviço Social?
- 2) Que perspectiva profissional você tem? Pretende se inserir no Serviço Social?
- 3) O que você acha do mercado de trabalho para os assistentes sociais?

Bloco III – DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

- 1) Quais dificuldades teve na formação a distância? Teve dificuldade em acessar as plataformas virtuais?
- 2) Você estabeleceu contato com tutores? Como foi o acesso?
- 3) O conteúdo das apostilas tinha uma linguagem acessível? Era explicativo?
- 4) Quais disciplinas você mais gostou? Quais não gostou?
- 5) Que leituras foram mais aprofundadas na formação profissional?

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa faz parte da construção da dissertação de mestrado de Antonio Israel Carlos da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Angela Santana do Amaral, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS/UFFPE). O objetivo é apreender os ideários dos egressos de cursos de Serviço Social na modalidade EAD. Solicitamos sua colaboração com a referida pesquisa, respondendo, através de entrevista, as questões evidenciadas no roteiro. O grupo focal poderá ser gravado, em comum acordo com o/a senhor/a, a fim de facilitar o processo de análise dos elementos colhidos. Salientamos que sua participação é voluntária e o/a senhor/a poderá a qualquer momento deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo. Comprometemo-nos eticamente com as informações dadas na entrevista. De modo a não causar danos aos envolvidos, primando pelo sigilo da sua identidade e de algumas informações que possam lhe ocasionar algum dano moral, socioeconômico e político. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem tornar possível sua identificação. Todos(as) os(as) participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa através do contato com o pesquisador Antonio Israel Carlos da Silva. E-mail: israelsscarlos@gmail.com.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____
____tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa aceito participar.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Os dados coletados neste questionário serão utilizados na pesquisa dissertação do mestrando Antonio Israel Carlos da Silva, sob orientação da professora doutora Angela Santana do Amaral, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE. A identidade dos/as participantes será mantida em sigilo, resguardando o anonimato e os preceitos éticos da pesquisa. Agradecemos a colaboração de todas e todos.

Aspectos socioeconômicos e participação político-cultural dos estudantes

1. Sexo: masculino () feminino ()
2. Idade: _____
3. Religião: _____ sem religião ()
4. Naturalidade: _____
5. Estado civil: _____
6. Cidade onde mora: _____
7. Caso tenha emprego, qual o salário? _____ emprego na área do Serviço Social? Sim () Não ()
8. Renda familiar mensal: _____
9. Ensino fundamental e médio cursado em:
 Todo em escola pública () todo em escola privada ()
 maior parte em escola pública () maior parte em escola privada () outros: _____
10. Tem filhos? _____ caso sim, quantos? _____
11. Orientação sexual: _____
12. Faz/fez outro curso além de Serviço Social? Curso superior () curso básico/línguas/informática () Qual? _____
13. Que atividades culturais realiza semanalmente/mensalmente?
 Teatro () cinema () saraus () shows () viagens () grupos religiosos ()
14. Leituras realizadas com frequência mensal ou semanal:
 Literatura () poesia () jornais () revistas () pesquisa acadêmica ()
15. Compra livros acadêmicos? Sim () Não ()
16. Quantas disciplinas cursava por semestre? _____
17. Quais atividades complementares (pesquisa ou extensão) realizou ao longo da formação profissional?

-
18. Ocorreu participação em:
 Eventos culturais: sim () não ()
 Encontro de estudantes: sim () não ()
 Semana Universitária: sim () não ()
 Dia/semana comemorativo do assistente social: sim () não ()
 Conselho de representação de turma: sim () não ()
 Diretório/Centro acadêmico: sim () não ()
 Enesso: sim () não ()
 Diretório Central de Estudantes: sim () não ()
 Movimentos sociais: sim () qual(is): _____ não ()
 Partido político: sim () qual(is): _____ não ()