



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

ANA VITÓRIA DE SOUZA PEREIRA MENDONÇA

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA DOCÊNCIA VIA
MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE
A PARTIR DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL**

Salvador

2021

ANA VITÓRIA DE SOUZA PEREIRA MENDONÇA

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA DOCÊNCIA VIA
MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE
A PARTIR DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Serviço Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Cardoso

Salvador

2021

ANA VITÓRIA DE SOUZA PEREIRA MENDONÇA

**O TRABALHO DA\O ASSISTENTE SOCIAL NA DOCÊNCIA VIA MODALIDADE
DE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL**

Trabalho de conclusão de curso de apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social, Instituto de Psicologia, da Universidade Federal da Bahia.

*nº

Salvador, 2 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:

Ana Maria Ferreira Cardoso - Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Adriana Freire Pereira Férriz

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Jakeline Gonçalves Bonifácio Sena

Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, Margareth e Demóstenes, por todo o amor, o apoio, a dedicação, a força e o exemplo cotidiano como pessoas incríveis, que me ajudaram, e ajudam a construir até hoje a mulher que sou.

A Ana Maria Ferreira Cardoso, orientadora extraordinária, que admiro não apenas como a excelente docente e profissional que é, mas como uma pessoa solícita, atenciosa e dedicada.

A minha adorada avó Margarida, que está presente em todas as fases importantes de minha vida, com todo carinho e cuidado, e é um exemplo de mulher forte e guerreira.

A meu tio José Marcelino, e minha tia Celeste Maria, em especial, pelo investimento em minha educação, possibilitando a entrada no curso, e dando todo suporte para a permanência na graduação, além da torcida diária, e aos demais familiares.

As minhas, muito mais que colegas de turma, amigas, mulheres inteligentes e incríveis, que atravessaram toda a graduação comigo, sendo parte fundamental da minha vivência diária, tornando o caminho mais agradável, e que com toda certeza serão profissionais maravilhosas.

As minhas amigas da vida, que desde sempre acreditaram no meu potencial, constantemente valorizando o esforço cotidiano, me animando para enfrentar tudo que viesse pela frente.

Muito obrigada por acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que eu duvidava, e por participarem dessa experiência, ofertando todo respeito e segurança, os quais nunca irei esquecer.

MENDONÇA, Ana Vitória de Souza Pereira. **O trabalho da\o assistente social na docência via modalidade de Ensino a Distância no Brasil: uma análise a partir da produção do conhecimento do Serviço Social.** 2021. Orientadora: Ana Maria Ferreira Cardoso. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

A pesquisa, do tipo exploratória e descritiva, objetivou investigar como se retrata o trabalho da\o assistente social na docência na modalidade de Ensino a Distância no Brasil, através de artigos científicos próprios da produção do conhecimento da profissão. Para isso, foi realizado um exame acerca da contrarreforma estatal no Brasil e seus impactos na educação, de modo centrado, no Ensino Superior. Em seguida, explorou-se o fenômeno da mercantilização do ensino, e a criação dos oligopólios privados do setor educacional, seguindo com uma análise acerca da expansão do EaD no Brasil e a suas incidências para o curso de Serviço Social. Por fim, foi trazida uma discussão acerca do trabalho docente no Ensino Superior como um todo, focando, após, na docência em Serviço Social. Concluiu-se, com o auxílio de fichas de análise, para contemplar as categorias buscadas no material bibliográfico, com a investigação do debate relativo à percepção da categoria profissional sobre o EaD, no qual o posicionamento majoritário, é contrário a oferta de cursos através do Ensino a Distância, em um viés de defesa da educação enquanto direito social. Também, foram apresentados os limites e possibilidades de atuação de assistentes sociais na docência em tal modalidade, onde as limitações se sobressaem, de modo preponderante.

PALAVRAS CHAVE: Docência em Serviço Social; Ensino a Distância; Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
Anated	Associação Nacional dos Tutores de Ensino à Distância
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
Cade	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselhos Regionais de Serviço Social
EaD	Ensino a Distância
EC	Emenda Constitucional
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
GT	Grupo de Trabalho
Fenapsi	Federação Nacional dos Psicólogos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG's	Organizações não-governamentais
OS	Organizações Sociais
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
REUNI Federais	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. PANORAMA DA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E INCIDÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL.....	14
2.1 A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM AS IES PRIVADAS NO BRASIL.....	15
2.2 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD NO BRASIL E SUAS INCIDÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL.....	26
3. ENSINO A DISTÂNCIA, DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	36
3.1 A DOCÊNCIA ENQUANTO ATRIBUIÇÃO DA\O ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL.....	37
3.2 O DEBATE NA CATEGORIA PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL ACERCA DA MODALIDADE EAD.....	45
3.3 A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE EAD: LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO.....	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICE.....	68

1. INTRODUÇÃO

A formação profissional em Serviço Social, desde a adoção de uma perspectiva da teoria social crítica, não se vê desatada dos processos macrosociedadeiros que ocorrem no Brasil e no mundo, buscando sempre se reinventar, uma vez que está inserida no móvel da história e na dinâmica das relações sociais vigentes, logo, também é impactada pelas crises cíclicas do capital. Tais crises são mascaradas, não sendo vistas como raiz das problemáticas que cercam a sociedade contemporânea, e como mola propulsora que movimenta o modo como determinadas políticas são geridas para as exigências do mercado, tal como a educação que “[...] se torna, assim, uma arena de disputas em torno de projetos de formação universitária, afirmando-se também a possibilidade de propostas de resistência às orientações dominantes” (IAMAMOTO, 2014, p. 624).

As novas configurações que o capital impõe para seu processo de recuperação, incluindo a reestruturação produtiva e a acumulação flexível, têm impacto direto nos processos educativos que os sujeitos passam a vivenciar, logo, esse novo molde capitalista, reestruturado “[...] tende a substituir dispositivos consolidados da formação profissional, exigindo do sistema educacional, dos processos e requisitos educativos-formativos adequações que os tornem funcionais ao novo padrão produtivo” (KOIKE, 2009, p. 4-5). No Brasil, o Ensino Superior passa por uma expansão e adequação em consonância com o ideário neoliberal desde os anos 90, com uma perspectiva centrada no Estado isento de suas responsabilidades para com as políticas públicas sociais, entre elas a de educação, favorecendo a mercantilização e privatização da mesma (PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 182-183).

Dentre essas estratégias utilizadas no sistema educacional, a modalidade de Ensino a Distância, mais conhecida pela sigla EaD, surge como opção para “ratificar” a democratização do acesso, com menor custo e mais flexibilidade, uma vez que não requer que todos os envolvidos na aprendizagem se encontrem no mesmo tempo-espço e permite um número maior de matrículas em comparação com a modalidade presencial, aumentando a disponibilidade de profissionais no mercado de trabalho. O Ensino a Distância tem sua ratificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº 9394/96, que estabelece os rumos da educação em todo o território nacional, regulamentando-a do nível básico até o superior. O Artigo 80 da LDBN afirma que “incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 50), favorecendo a viabilidade e popularização do EaD.

Tal modalidade é enaltecida e vista como a solução educacional do futuro por parcela da sociedade, e se expande cada vez mais no Brasil. O primeiro curso de graduação EaD em Serviço Social é datado do ano de 2006, e o número de ofertas aumenta exponencialmente, alcançando um crescimento de 560% entre os anos de 2007 e 2017 (PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 117). Porém, há quem enxergue o EaD como modalidade que “[...] consolida a mercantilização da educação no país conferindo-lhe caráter discriminatório ao criar dois tipos de ensino, de formação, de aluno e de docente” (KOIKE, 2009, p. 8). A expansão de cursos de graduação, em qualquer modalidade, pressupõe a contratação de docentes para o andamento da formação, sendo a\o docente peça fundamental para a apreensão e reflexão acerca das categorias teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão do Serviço Social. Por esta razão a configuração da\o assistente social docente no EaD é objeto de estudo do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Pautado então na atualidade, dado o comprovado crescimento da modalidade nos últimos anos e a necessidade de discussão e apropriação de um cenário histórico inegável, tal Trabalho de Conclusão de Curso busca desenvolver reflexões acerca da temática da Graduação em Serviço Social via modalidade do Ensino a Distância, com enfoque no processo de docência desenvolvido pelas\os profissionais assistentes sociais em tal modalidade no Brasil. Tendo como problema: como o trabalho da\o Assistente Social na docência na modalidade de Ensino a Distância no Brasil é retratado na produção do conhecimento da profissão?

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo foi investigar como se retrata o trabalho da\o Assistente Social na docência na modalidade de Ensino a Distância no Brasil na produção do conhecimento da profissão. Tendo como objetivos específicos: mapear a produção bibliográfica brasileira em periódicos do Serviço Social sobre a docência na modalidade de Ensino a Distância; entender como se dá a percepção da docência como trabalho exercido pelo\o profissional Assistente Social no Brasil; conhecer o panorama atual das opiniões existentes na categoria profissional acerca da graduação em Serviço Social via modalidade de Ensino a Distância no Brasil; por fim, identificar quais são os limites e

possibilidades da atuação na docência em Serviço Social via modalidade de Ensino a Distância no Brasil.

Todo curso de Graduação, independentemente da área de estudo, pressupõe a existência de docentes para sua concretude, seja na modalidade presencial ou a distância. Partindo dessa afirmação, se os cursos de Graduação EaD em Serviço Social só se expandem, como supracitado, a requisição por profissionais assistente sociais para assumir esse papel de docência também cresce. Desse modo, é imprescindível refletir sobre tais profissionais que assumem esse papel, e lidam com a realidade do EaD no Brasil. Isso significa pensar sobre questões como a qualificação, remuneração, como se dá a seleção dessas pessoas, qual o gênero predominante, entre outros pontos que devem ser encontrados e debatidos na produção bibliográfica da profissão, dando então “[...] continuidade aos estudos sobre as incidências da política de educação superior — em suas tendências de crescente privatização e mercantilização — no trabalho docente, no nível da formação acadêmica, na submissão do conhecimento às demandas do mercado [...]” (IAMAMOTO, 2014, p. 634).

A relevância social do referido trabalho se liga justamente ao nível de expansão da modalidade EaD no Brasil, ou seja, debruçar-se em uma temática atual e inegável. Tendo impacto não só no setor educacional, mas no mercado de trabalho (maior número de profissionais formados/as e disponíveis para atuação), nas condições de trabalho a serem aceitas, dada a oferta de emprego ser inferior a demanda de profissionais, recaindo assim no desemprego crescente no país.

Dando seguimento, a relevância para área do Serviço Social se reflete na escassez da produção acerca da docência em tal modalidade, ponto contraditório uma vez que a atuação em tal área é uma realidade de parte da categoria, sendo necessário conhecer como se revela o trabalho deles/as. O movimento da história é constante, tal como as demandas de estudo e pesquisa sobre especificidades da profissão, ao mesmo tempo, a/o assistente social traz consigo um caráter investigador da realidade. Iamamoto (2014, p. 628-629) também pontua algumas questões, que perpassam a mercantilização do ensino, e condições de trabalho docente de modo geral na profissão, e que podem ou não surgir em uma análise aprofundada de tal objeto de estudo, tais como:

[...] precarização das condições de trabalho docente expressa na proliferação de contrato por tempo determinado ou por tarefa, no rebaixamento salarial, na intensificação do trabalho, no maior volume de aulas semanais com elevada relação numérica professor/aluno, na redução da autonomia docente na elaboração dos programas das disciplinas, em favor de pacotes preestabelecidos pelas empresas que

definem conteúdos e bibliografias adotados; absorção de pós-graduandos, que buscam acumular experiência no trabalho docente.

Por fim, no que tange a relevância pessoal, é necessário pontuar a vivência de estágio da autora do referido trabalho. O estágio se desenvolveu em um colégio confessional privado, e o que despertou de fato o interesse pela temática foram diálogos espontâneos com a supervisora de campo, que desempenha o papel de docente na modalidade semipresencial em uma faculdade privada em Salvador-Bahia. A profissional relatou algumas questões acerca desse processo de docência, tais como certas exigências institucionais, perfil das/os discentes, os processos avaliativos, despertando a curiosidade acerca dessa vertente de trabalho do Serviço Social, pouco discutida e que passa por um processo de expansão constante como foi pontuado anteriormente.

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, almejando a compreensão de um fenômeno, através da investigação acerca de como é retratado o trabalho da/o Assistente Social na docência na modalidade de Ensino a Distância, em artigos científicos que compõe a produção do conhecimento nacional da profissão. É classificada como pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2002, p. 42) tem “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...]”, promovendo um conhecimento inicial que não se esgota na referida monografia, e pode suscitar futuras investigações. Por fim, também tem elementos de pesquisa descritiva, uma vez que almeja estudar, ainda que de modo inicial, características de um grupo, as/os docentes que atuam no EaD, além dos limites e possibilidades dessa atuação profissional.

No que tange ao procedimento técnico a ser utilizado, a opção escolhida foi a pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida com base em materiais já elaborados, e “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Nesse tipo de pesquisa, o processo da leitura tem papel fundamental, e a mesma “[...] deve servir aos seguintes objetivos: a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso; b) estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto; c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (GIL, 2002, p. 77).

Lima e Miotto (2007) pontuam ainda alguns passos a serem realizados no processo de leitura do material previamente selecionado, sendo eles a leitura primeira para

reconhecimento, seguida da exploratória, seletiva, reflexiva e por fim a leitura interpretativa, onde o(a) pesquisador(a) deve relacionar as ideias encontradas nas obras com o seu problema de pesquisa, mirando alcançar uma resposta concreta para ele, realizando a todo tempo uma ligação da obra lida com os objetivos e propósitos visados em sua investigação.

Destarte, a coleta de dados se deu por meio de fontes secundárias, ou seja, em materiais já produzidos e liberados para o acesso. As fontes utilizadas foram periódicos renomados da profissão, com mais de vinte anos de existência, qualificados em níveis B1, A2 e A1, na sequência, de acordo com o sistema Qualis Periódicos, a saber: Temporalis, SER Social e Katálysis. O critério de seleção englobou a busca por referências, na produção do conhecimento do Serviço Social, do tipo artigo científico, em língua portuguesa, publicados nos últimos dez anos. O levantamento inicial para realização do trabalho se deu com base nas seguintes palavras chaves: serviço social educação a distância; serviço social ead; ead; educação a distância; ensino a distância; ensino remoto. Após a aplicação dos critérios apresentados, foram selecionados oito artigos para análise, de um total inicial de onze.

A sistematização das informações retiradas do material bibliográfico, para posterior análise das categorias, se deu através de fichamentos. As fichas contemplaram três pontos centrais baseados nos objetivos da pesquisa, sendo eles: a percepção da categoria profissional no debate acerca do EaD; os limites de atuação na docência via EaD; e as possibilidades de atuação na docência via EaD. Então, foi realizada a síntese reflexiva, com base nos dados selecionados, em uma articulação entre as autoras e autores, para melhor atender ao problema de pesquisa.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: o capítulo dois apresenta um panorama acerca do EaD no país, para isso é feita uma contextualização a respeito do cenário no qual a modalidade se popularizou, e expandiu vertiginosamente. Isto é, um contexto de desmonte das políticas sociais, onde o Ensino Superior é regido de modo a favorecer o fenômeno da mercantilização, e privatização de um direito social, tratado como um serviço a ser comercializado. Logo após, são expostos dados estatísticos e informações acerca da expansão do EaD no Brasil, os impactos de tal ampliação para os cursos de graduação em Serviço Social, finalizando como uma breve reflexão acerca do ensino remoto emergencial, vivenciado no atual momento pandêmico, que se liga a uma experimentação global forçada do EaD.

O capítulo três inicia com a discussão acerca do trabalho docente no Ensino Superior no Brasil, trazendo pontos que perpassam essa atuação em um cenário de mercantilização da educação e desvalorização docente. Seguidamente, é feita uma análise acerca da docência enquanto atribuição das/os assistentes sociais no Brasil, levando em conta a prática pedagógica desses/as profissionais, também apresentando uma rápida retomada histórica da atuação em tal campo sócio-ocupacional, a importância desse trabalho, e desafios que ocorrem durante sua realização. Depois, com base nas fichas de análise, é realizada a articulação entre as autoras e autores dos artigos selecionados, para compreender as nuances acerca do debate na categoria profissional, sobre a modalidade de Ensino a Distância. Por fim, ocorre a investigação relativa ao trabalho desempenhado por profissionais assistentes sociais, na docência em tal modalidade, com enfoque nos limites e possibilidades.

2. PANORAMA DA CONFIGURAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E INCIDÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL

Antes de adentrar as configurações do Ensino a Distância no Brasil e suas implicações para a graduação em Serviço Social, faz-se necessário contextualizar o cenário no qual essa modalidade ganhou impulso e popularidade, ou seja, o capitalismo contemporâneo juntamente com o ideário neoliberal e seu rebatimento nas políticas públicas, dentre elas, a educação no nível superior. Cabe destaque o processo de mercantilização do Ensino Superior Brasileiro e a criação e ampliação dos oligopólios do setor privado que atuam em tal nível.

O EaD é uma realidade inegável no atual panorama brasileiro, conforme será discutido no decorrer deste capítulo. Jesus (2013) adota a nomenclatura de **ensino** e não **educação** a distância pois acredita que a modalidade, sem ampla análise crítica e percepção dos limites e possibilidades que devem ser expostos para futuros/as discentes, seria insuficiente para concretizar uma educação de fato, um conceito amplo de aprendizado consciente. Por concordarmos com este entendimento, essa nomenclatura será utilizada no decorrer deste trabalho. O autor afirma que “o simples acesso às TICs no processo pedagógico não assegura necessariamente ao estudante online a apropriação dos bens culturais e civilizatórios [...]” (JESUS, 2013, p. 83), sem a apreensão das informações corretas que auxiliam na formação, propondo uma reflexão sobre o uso adequado dessas tecnologias e a autonomia discente.

Os primórdios do EaD no Brasil datam do início do século XX, com acesso através do rádio e dos correios, posteriormente da televisão, entretanto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) passaram por uma ampla adoção a partir do advento de novos ambientes virtuais de aprendizado (também ambientes de trabalho) com a utilização da internet. Contudo, para uma equidade de ensino e aprendizagem, é necessário proporcionar o acesso e conhecimento sobre formas de uso, e qual o melhor tipo dessas tecnologias para toda a população, onde o sujeito, informado, pode decidir sabendo as potencialidades de utilização, acreditando que:

A educação a distância pode facilitar a vida acadêmica do aluno, pois não é necessário que ele esteja presente durante todo o tempo na sala de aula. Em vista disso, alunos que residem distante da escola podem se matricular e cumprir grande parte das exigências acadêmicas online. Junto desta grande vantagem, entretanto, surge uma desvantagem que merece consideração: o domínio da própria tecnologia mediadora [...] (JESUS, 2013, p. 87).

Neste sentido, nos deteremos na próxima seção sobre a mercantilização do Ensino Superior no Brasil, situando a contrarreforma do Estado, seus rebatimentos nas políticas públicas, de modo centrado, a educação. Em seguida, faremos um breve percurso histórico das ações governamentais relacionadas com o nível superior de ensino no Brasil, a caracterização do fenômeno da mercantilização do Ensino Superior, e por fim, a discussão sobre os oligopólios formados pelos grupos educacionais privados no país.

2.1. A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUA RELAÇÃO COM AS IES PRIVADAS NO BRASIL

A promulgação da Constituição Federal em 1988, fruto de mobilização política e luta da sociedade civil e movimentos sociais, trouxe um vislumbre para o avanço da democracia e políticas sociais universais, com tendências transformadoras de fato. Entretanto, o avanço no campo social não estava dissociado do campo econômico, que naquele período passava por turbulências, como era possível notar na definição de “década perdida” conferida aos anos 1980. Assim sendo, os anos 90 trouxeram consigo “tentativas” de avanços em diversos setores do país, o que não impediu, no entanto, a conformação de uma contrarreforma, como pontuam Behring e Boschetti (2011), que se estende até os dias atuais, encabeçada pela defesa do neoliberalismo e avanço do conservadorismo e contornos reacionários no governo brasileiro.

A contrarreforma que caracteriza o capitalismo contemporâneo no Brasil foi divulgada por governantes como Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (FHC) como solução para problemáticas advindas da “década perdida”, problemáticas essas que estariam centradas na figura do Estado, logo, era preciso “reformá-lo” em busca de modernidade e eficiência. A chamada “reforma”, no entanto, desprezaria as conquistas da Constituição Federal de 1988 em um movimento favorável ao mercado e não à sociedade brasileira e seus direitos conquistados, imprimindo viés não redistributivo às políticas sociais. Behring e Boschetti (2011) criticam o uso da palavra reforma para denominar o que ocorreu no país na década de 90, uma vez que mudanças direcionadas ao mercado, à lucratividade e multinacionais, em consonância com o neoliberalismo e pensamento de direita, não trariam um caráter reformista de luta da classe trabalhadora por seus direitos e diminuição das

desigualdades, como ocorreu nas mobilizações de 1988, logo, uma contrarreforma estaria instaurada no Brasil. Portanto, a década de 90 e seus retrocessos foi palco para:

[...] uma abrangente contra-reforma do Estado no país, cujo sentido foi definido por fatores estruturais e conjunturais externos e internos, e pela disposição política da coalizão de centro-política protagonizada por Fernando Henrique Cardoso. Uma contra-reforma que foi possível a partir de algumas condições gerais, que precedem os anos 1990: a crise econômica dos anos 1980 e as marchas e contramarchas do processo de democratização do país (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 152).

Alguns elementos adotados no processo de contrarreforma neoliberal merecem destaque, tais como o papel de “vilão” erroneamente concedido ao Estado que mesmo teoricamente pesado, atrasado e ineficaz, teria papel fundamental para a expansão do mercado, sendo corroído pelo capital estrangeiro, o que gerou dívidas externas que consomem recursos públicos generosos até hoje. A entrega de bens públicos ao capital estrangeiro liga-se igualmente ao incentivo para o processo de privatizações que deveriam “[...] atrair capitais, reduzindo a dívida externa; reduzir a dívida interna; obter preços baixos para os consumidores; melhorar a qualidade dos serviços; e atingir a eficiência econômica das empresas [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 152-153). Esses argumentos persistem historicamente, favorecendo ainda a descrença em instituições públicas e valorização do setor privado, questões que serão retomadas posteriormente na discussão acerca da crise nas políticas sociais, e mais especificamente no setor educacional.

Ocorreu um movimento de desresponsabilização estatal para com as políticas públicas, principalmente as que não interessam diretamente ao mercado, movimento percebido no Programa de Publicização que transfere para as então recém-criadas agências executivas e organizações sociais (OS), bem como para o terceiro setor, caracterizado por organizações não-governamentais (ONG's) e refilantropização, a responsabilidade pela execução das políticas; o voluntariado e assistencialismo também configuraram nesse cenário uma transferência de responsabilidade para a sociedade civil. Os espaços de controle democrático e participação popular, como os conselhos, foram colocados em segundo plano, mais uma vez contrariando ideais primordiais da Carta Magna.

Dado esse panorama desfavorável, caracterizado por Behring e Boschetti (2011) pela contração dos encargos sociais e previdenciários, altos índices de privatizações em múltiplos setores das políticas públicas, e pela ideologia individualista, mercantil e meritocrática das classes dominantes, a proteção social brasileira sofreu e ainda sofre com uma crise em seus preceitos básicos postos na Constituição. Assim, a sociedade deve lidar com ações

compensatórias, sem vislumbres em longo prazo, além do ideal de cidadão-consumidor, aquele\|a que pode pagar para acessar direitos garantidos por lei, e que, por vezes, nem se dá conta de que o acesso a um serviço público de qualidade é de fato seu direito.

Todas as garantias constitucionais passaram a ser alvo de desmonte realizado pelos governos que se sucederam à promulgação da Constituição de 1988, como forma de adaptação ao mercado internacional e aos ditames dos credores. Vale ressaltar que a finalidade do Estado brasileiro está clara nos preceitos constitucionais, mas as ações governamentais se mostram totalmente avessas ao que o Estado se propõe a realizar (FERRAREZ, 2016, p. 82).

As políticas sociais sofrem dentro do neoliberalismo com o chamado trinômio da privatização-focalização (critérios cada vez mais seletivos para o acesso aos serviços)-descentralização (ligada à desresponsabilização estatal e apelo às instituições como ONGs e OS), o que inviabilizou a ratificação de modo impactante da seguridade social, direitos à educação, moradia, entre outros, elas “[...] gestaram-se com um caráter desigual, focalizadas, limitadas, sem primar pela universalidade, que responsabilizam os indivíduos e não o Estado pela falta de respostas às demandas postas pela população” (FERRAREZ, 2016, p. 97).

O ideal do cidadão-consumidor supracitado pode ser analisado como tendo ligação peculiar com o processo de privatização direta ou indireta, que “[...] gera uma dualidade discriminatória entre os que podem e os que não podem pagar pelos serviços, no mesmo passo em que propicia um nicho lucrativo para o capital [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 159), em inúmeros setores, inclusive o da educação, com destaque para o Ensino Superior que, ao sofrer com a falta de investimentos públicos e criação de brechas legislativas para a inserção da iniciativa privada, torna-se uma mercadoria lucrativa e não uma chave para a transformação societária e emancipação humana, perdendo seu caráter fundamental de direito conquistado.

A conjuntura atual do Brasil é marcada pelo desmonte do Estado, acentuação na crise das políticas públicas e fragilização de direitos duramente conquistados, que mesmo em períodos de enfraquecimento da mobilização da classe trabalhadora, são defendidos bravamente. A política de educação que, constitucionalmente, é direito de todos e dever do Estado, de modo centrado, o Ensino Superior, sofre um processo perverso de mercantilização, onde ramos empresariais, por vezes com conivência estatal, encontram espaço para lucratividade garantida e relativamente fácil dada a má distribuição do orçamento fiscal para tal esfera política.

Em breve retomada histórica para compreender a contemporaneidade, a política educacional brasileira se desenvolveu de forma desigual adotando um papel integrador e de ferramenta para a modernização durante o processo de industrialização morosa no país, reflexo do seu passado colonial exploratório, de não investimento e escravização (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018), também da economia tardiamente desenvolvida, que, segundo Ferrarez (2016), fez com que o país adotasse medidas, de modo mais centrado a partir dos anos 90, para adequação a ordem econômica mundial, globalizada. O Ensino Superior em si tomou novas configurações a partir da década de 60, em meio a Ditadura Militar vigente, onde a demanda por moldes acadêmicos e atualizados favoreceu a entrada de empresas para promover o acesso ao Ensino e esse caráter modernizador. Através também da Lei 5.540\68¹, privilegiou os cursos com foco em tecnologias e a expansão da rede privada em detrimento da rede pública (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018), onde “[...] se inaugura uma forma de interferência direta na educação através do estabelecimento de padrões mínimos mundiais” (FERRAREZ, 2016, p. 97).

O Estado teve papel fundamental para tal expansão, ao responder as exigências do capital por uma força de trabalho “apta” e pela imagem de “valorização” da educação. Entretanto, os investimentos não se direcionaram à criação de IES públicas de qualidade, sendo mais simples favorecer a rede privada via subsídios e legislações, uma vez que as IES privadas, até 1968, tinham um caráter confessional ou comunitário, tidas como instituições sem fins lucrativos. Esse movimento estatal advindo do período ditatorial diz muito sobre o que o Ensino Superior é hoje, dentro dos novos moldes neoliberais.

A política educacional brasileira sofreu fortes transformações e vem sofrendo até os dias atuais pelas heranças da ditadura militar, a exemplo, da crescente privatização da educação superior, à fragmentação e banalização do conceito de universidade, são os efeitos perversos causados no sistema educacional (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018, p. 33).

A década de 90, pautada pela contrarreforma, foi também campo de disputas ideológicas entre o público e o privado no direcionamento do Ensino Superior, porém a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº 9394/96 – em 1996 permitiu a consolidação da iniciativa privada. Além desse marco legislativo, vale ressaltar mais ações estatais como o enxugamento de recursos públicos, garantia de subsídios

¹ Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e deu outras providências.

fiscais, incentivos financeiros ao setor privado bem como as parcerias público-privado, que propiciaram o já mencionado fenômeno da mercantilização do Ensino Superior.

[...] o Estado brasileiro vem, especialmente desde a década de 1990, desencadeando políticas de caráter econômico e social pautadas no ideário neoliberal, que propugna a ação do Estado limitada a de um agente regulador, liberando para o mercado espaços até então limitadamente explorados pelo capital, como as áreas da saúde, previdência e educação (PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 183).

Ferrarez (2016) pontua as principais ações dos governos que se sucederam na década de 90 até um período mais recente, e que contribuíram para a passagem do Ensino Superior de direito constitucional a serviço comercial. O governo de Fernando Collor de Melo seria marcado por uma estagnação na oferta de vagas e pelo corte de recursos públicos para as Instituições Federais (IFES). Durante o período de Itamar Franco, é dada sequência a consolidação do neoliberalismo no direcionamento do Ensino Superior, com tentativas de adequação no mundo competitivo e globalizado, foram assumidos compromissos com base em Conferências Mundiais². Também é cedida permissão à iniciativa privada para ações conjuntas com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com base na Lei n. 8.958/1994. A referida autora (2016) ainda relembra um convênio para o desenvolvimento de um sistema de EaD assumido pelos Ministérios de Educação e Comunicação (MEC).

Dando seguimento, em seu mandato, FHC realizou atos que contribuíram ainda mais para a confirmação da contrarreforma nas políticas públicas, com a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) e Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), que impactaram também no nível superior de ensino. A Lei n. 9.172/1995 acerca da direção das IFES e o Decreto n. 2.026, de 10/10/1996 que trata dos processos de avaliação das IES exemplificam bem este processo, além da já mencionada LDBN, considerada o maior marco legislativo acerca da educação. A Lei de Diretrizes e Bases ratificou a presença da iniciativa privada, criou novas tipificações de cursos mais simples que a graduação e permitiu a validação cada vez maior do EaD como possibilidade educacional. O EaD se beneficiou ainda com os Decretos n. 2.494/1998 e n. 2.561/1998, a Lei n. 10.172/2001 do Plano Nacional da Educação (PNE) e uma série de Portarias do ano de 2002.

Vale menção ao Decreto n. 2.306, datado de agosto de 1997, que estabeleceu que as IES “[...] passassem a ser organizadas academicamente em cinco tipos de instituições:

² A mais importante Conferência da época no que tange a política educacional, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Ocorreu também a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, ambas geraram Declarações.

universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores [...]” (FERRAREZ, 2016, p. 86), ponto esse, das instituições não universitárias, que terá destaque posteriormente. Destaque-se também a Lei n. 10.260/2001 que implantou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em uma nova tentativa de desresponsabilização estatal.

Passando para os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula foi responsável por avanços na diminuição da desigualdade social, combate ao analfabetismo e defesa dos bens públicos, porém, o ideário neoliberal ainda estava presente. Ferrarez (2016, p. 89) afirma que uns dos pontos de destaque da política da educação superior nesse período foram as “[...] medidas importantes para a legitimação do processo avaliativo dos cursos superiores”, também a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) através da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que se liga, novamente, ao setor privado, além da ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, traz novamente a pauta do EaD dando materialidade a tal modalidade, que iria se expandir cada vez mais desde então, onde o total de cursos de graduação EaD em 2009 era de 844, e em 10 anos, em 2019 chegou até 4.529 (INEP, 2021).

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) seguiu estimulando a ampliação do EaD e teve que lidar com problemas no que tange aos recursos para efetivação da política no Ensino Superior, mesmo em um período de aumento das matrículas, também ocorreram ações para avanço em parcerias público-privado. Após o golpe de 2016, a política educacional como um todo sofre uma derrocada preocupante, visível na Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016, “[...] que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, impondo o congelamento, por 20 anos, das despesas primárias do Poder Executivo Federal [...]” (PEREIRA, 2020, p. 93), destinadas inclusive ao campo da educação. Existem ainda propostas recentes do atual governo de Jair Bolsonaro, como o Future-se, programa lançado em 17 de julho de 2019 pelo MEC, durante a gestão do então ministro Abraham Weintraub, que visa à injeção de capital privado em IES públicas com fins praticamente “empresariais” de compra e venda do material produzido nas instituições. O Future-se passou por um remodelamento em 2020 após grande rejeição por parte das instituições e universidades federais. Atualmente, pouquíssimas unidades de ensino superior federais aderiram ao projeto. Vale ressaltar que essa adesão é voluntária, e esse número ínfimo reflete o persistente repúdio a tal programa.

Após a apreensão do panorama acerca de aspectos históricos e políticos do Ensino Superior brasileiro, é notória a presença do fenômeno da mercantilização nos rumos de tal política. Esse fenômeno tornou a educação de nível superior uma fonte extremamente rentável para o capital, com transações de compra e venda, fusões empresariais, produtivismo acadêmico extremo visando lucro e demais aspectos a serem pontuados no decorrer deste trabalho. Bertolin (2009) realiza um exame da trajetória que inseriu o Ensino Superior em um lugar de bem comercial ao redor do mundo, expondo mais características e uma conceituação válida para compreender o fenômeno.

Bertolin (2009) demonstra que essa trajetória pode ser analisada desde proposições de Adam Smith no século XVIII, onde na obra *A riqueza das nações*, o autor já discutia as funções da educação, se o Estado deveria interferir de forma integral ou parcial nos gastos e como a educação poderia ou não ser vista como empreendimento. Smith (apud BERTOLIN, 2009) admite que a atenção do poder público seria indubitável para o avanço educacional, entretanto defendia a ideia do ensino mediante algum pagamento. Já ao trazer documentos do Banco Mundial (BM), datados dos anos de 1986 e 1998, é possível analisar que tal organismo multilateral, em paralelo com a crescente adesão ao neoliberalismo, defendia, de certo modo, mais investimentos para a educação básica do que para a superior, sendo que esta última passaria ainda por uma redução dos gastos, uma vez que a educação básica proporcionaria maior retorno social, em uma visão reducionista do potencial transformador da educação em todos os níveis.

[...] Dentre as principais justificativas para a adoção de mecanismos de mercado na educação superior está o argumento de que um contexto de competição, livre intervenção do Estado, deve tornar o sistema de educação superior mais eficaz e produtivo para a sociedade (BERTOLIN, 2009, p. 194).

Essa lógica mercantil, posta em pauta pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros organismos, leva à regulação do sistema educacional através das IES privadas e por vias comerciais, onde o ideal de cidadão-consumidor anteriormente citado ganha amplitude, junto com a concorrência acirrada, publicidades, aquisição de clientela, e na venda de um bem. O ponto chave é que nesse caso a educação é a mercadoria e os mecanismos de mercado são acionados de forma quase indiscriminada. Bertolin (2009, p. 195) pontua que para além da lucratividade para o mercado, já exposta, “[...] a revolução de tecnologias de informação e das condições de trabalho, o aumento do conhecimento... as novas exigências da formação continuada [...]” exigiriam novas respostas do Ensino Superior,

as quais passariam pelos meios e fins do Ensino, com regulação híbrida do Estado com o mercado.

A nova forma de regulação híbrida no nível superior tem ligação direta com o gerencialismo que foi adotado mundialmente no final da década de 80, conjuntamente à disseminação do neoliberalismo. O modelo gerencialista tem como mote destravar as amarras burocráticas e lentas do Estado, tal como proposto na contrarreforma brasileira, onde a busca por eficiência e eficácia justificaria o avanço de estratégias mercantis para gerir bens públicos. No Brasil, as OS são um exemplo claro.

[...] o gerencialismo integra crenças e narrativas com elementos normativos e descritivos sobre a aplicação de técnicas de gestão do setor privado ao setor público, objetivando a realização da eficácia, da eficiência e a diminuição da despesa pública. Por outro lado, como conjunto de práticas, o gerencialismo inclui técnicas de gestão tais como a especificação de serviços e competição por clientes, a medida de performance, a descentralização da tomada de decisão e o uso de mercados para o provimento de serviços (BERTOLIN, 2009, p. 200).

Apesar da adoção do modelo gerencialista no nível superior ser datado de 30, 35 anos atrás, a existência do setor privado na oferta de tal serviço educacional não é um acontecimento recente, o que se registra são novas características que o ideário neoliberal vem impondo. O movimento contemporâneo, entretanto, acarretou “[...] o crescimento de instituições privadas e incremento na proporção de financiamento privado para universidades públicas” (BERTOLIN, 2009, p. 201), ambas as situações podem ser percebidas no Brasil após a retomada histórica realizada no referido trabalho. Bertolin (2009) afirma ainda que o *status* de país em desenvolvimento “favorece” a ocorrência de uma categoria de privatização no Brasil, sendo ela a *privatização extrema*, onde as IES são geridas e financiadas pela iniciativa privada³. A gerência privada das IES favoreceu também duas questões significativas para a formação profissional na sociedade e para o retorno do conhecimento produzido dentro desses espaços.

A primeira situação apontada e que é uma realidade crescente no Brasil se refere ao *boom* das chamadas instituições não universitárias, que surgem para, em tese, abranger um público mais heterogêneo, dada também a demanda por uma flexibilização e rapidez na formação, que se liga à reorientação do capital via acumulação flexível, logo, “[...] a reorientação dos fins da educação superior para os interesses do mercado” (BERTOLIN,

³ Tal ponto pode ser percebido de modo significativo nos resultados do último Censo do Ensino Superior realizado em 2019, 10 anos após a publicação do artigo de Bertolin, onde de um total de 2.608 IES participantes, 88,4% são privadas.

2009, p. 205). A segunda situação diz respeito à pesquisa realizada em IES ser aplicada e orientada para o mercado, assim as empresas passam a financiar as pesquisas, por variadas razões, as perspectivas de lucro e retornos de curto prazo se sobrepõem a qualquer outro interesse (Bertolin, 2009). Em um cenário de competitividade, exigências crescentes para com os/as pesquisadores/as, no qual as Ciências Humanas e Sociais perdem espaço e recursos em virtude do não retorno mercantil tão visível, ou seja, ocorre a subordinação da “[...] formação e a produção acadêmica às condições e exigências do mercado financeiro” (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018, p. 34).

Após a análise desse panorama um tanto quanto desanimador, que transforma o Ensino Superior em mais um grande negócio para o capital, é inegável o processo de mercantilização vivenciado no mundo e, principalmente, no Brasil, sendo plausível definir tal fenômeno, de modo mais simples como a “[...] transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria” (FRIGOTTO, 2009, p. 155), e de modo mais analítico como:

[...] o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial (BERTOLIN, 2009, p. 210).

A transformação do acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro em mercadoria traz consigo um caráter muito mais negativo, de perda de direitos, do que positivo, porém existem argumentos que defendem certa positividade dentro do fenômeno da mercantilização, e visando uma exposição mais completa, é válida uma menção. Lopes, Vallina e Sasaki (2018) expõem a argumentação de autores que afirmam que a capacidade de ofertar vagas no Ensino Superior cresceu bastante e isso permite agregar de modo mais efetivo os/as egressos/as do Ensino Médio. Também aparece a velha retórica da democratização do ensino, com a possibilidade de acesso disponível a uma grande parcela de sujeitos, acesso esse que deveria ser feito via ratificação de direito e não transação comercial. Destarte, depois de compreender o que é e quais as características que perpassam o fenômeno da mercantilização do Ensino Superior brasileiro, vale brevemente destacar um elemento recorrente dentro desse contexto mercantil, a criação dos oligopólios do setor privado de Ensino.

A mercantilização do Ensino Superior no Brasil é marcada pela, cada vez mais expressiva, presença do setor privado no financiamento, gestão e formação de grandes

conglomerados de IES, ou seja, a formação de oligopólios com investimentos de setores bancários e abertura de capital na bolsa de valores (CRUZ; PAULA, 2018). Um oligopólio representa o poder sobre determinado setor encontrar-se centralizado na mão de um grupo de poucas empresas, que se agregam e assumem o controle, no caso aqui debatido, o controle sobre o nível superior de ensino. Essa situação fere o princípio da competitividade, configurando até uma contradição dentro do neoliberalismo que preza justamente por essa competição.

O segmento do Ensino Superior tomou um contorno eminentemente mercantil e lucrativo e “[...] as grandes universidades fazem associações com o objetivo de “entrar” nesse “magnífico mercado”” (CRUZ; PAULA, 2018, p. 852), contando com forte investida do capital estrangeiro, a exemplo da compra de universidades e faculdades nacionais por grupos educacionais como a Laureate e a DeVry University⁴, além da compra de ações por acionistas majoritariamente estrangeiros. A gestão dessas IES, baseada no já exposto gerencialismo, passa a ser de responsabilidade de bancos e fundos de investimento (CRUZ; PAULA, 2018), apoiando-se na lógica empresarial que almeja maiores índices de lucro ainda que isso signifique o barateamento dos gastos, precarização nas relações trabalhistas com docentes ganhando cada vez menos na hora\aula e uma formação profissional acrítica, desprovida de uma real preocupação com as\os discentes, vistos aqui como clientela.

Chamamos atenção para o fato de que esse processo de compra de IES privadas por empresas de fundos de investimentos tem sido alvo de crítica por parte dos pesquisadores, professores, dos sindicatos e de alguns congressistas, preocupados com as consequências desse processo e principalmente preocupados com a “qualidade” da educação que está sendo “oferecida” por esses oligopólios (CRUZ; PAULA, 2018, p. 857).

As transações baseadas na abertura do capital e fusões empresariais movimentaram, segundo Cruz e Paula (2018), um total de 11 bilhões de reais nos últimos anos e uma das empresas responsáveis por tamanha movimentação é a Kroton⁵. O grupo educacional Kroton, percebendo a rentabilidade do segmento, concretizou a fusão com a Anhanguera, criando na época a maior empresa de Ensino Superior do Brasil, movimentando mais alguns bilhões de reais. Em um avanço ainda maior e favorável aos oligopólios, a Kroton ainda desejava uma fusão com a Estácio, aumentando seu domínio no controle das IES privadas (destaque para a

⁴ Para maiores informações, checar as páginas 854 e 855 de Cruz e Paula (2018).

⁵ Grupo educacional fundado no ano de 1966 em Minas Gerais como curso pré-vestibular Pitágoras. Atua no nível básico e superior de ensino, é responsável atualmente pelas marcas Anhanguera, Fama, Unopar, Unime, Uniderp, Unic, Pitágoras e LFG.

oferta da modalidade EaD). Essa fusão, entretanto, não foi aceita sem questionamentos e protestos realizados por discentes da Estácio e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que questionavam novamente o princípio da competição ferido e as consequências para a formação, a negociação foi então reprovada pelo Tribunal do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) no ano de 2017⁶.

As consequências da criação dos oligopólios no Ensino Superior brasileiro perpassam questões relacionadas à transnacionalização do ensino, precarização do trabalho docente, maior oferta de matrículas na rede privada em detrimento da rede pública, aceitação crescente dos ditames de organismos multilaterais, expansão da modalidade EaD, desvalorização das Ciências Humanas e Sociais uma vez que os setores tecnológicos desenvolvem mais produtos que podem ser convertidos em mercadoria, logo, lucro. Além do impacto para aqueles/as que acessam a graduação e pós-graduação pela iniciativa privada que tem uma perspectiva empresarial e não ligada à transformação humana e desenvolvimento da criticidade.

O padrão de expansão do ensino superior, via setor privado mercantil, com crescentes fusões, concentração e centralização do capital no mercado educacional, relaciona-se fundamentalmente com a posição do país, de capitalismo dependente, e sob a dominância do capital financeiro. Isto é, de forma crescente, ocorrem aquisições de IES, aumentando a concentração de capital no ensino superior brasileiro, que direciona a formação – de diversos cursos – para a modalidade de EaD, visto ser uma atividade mais rentável para tais conglomerados (PEREIRA, 2020, p. 94).

A contrarreforma estatal, que possibilitou a injeção do modo de pensar, administrar e lucrar neoliberal no Brasil, se mantém viva e pulsante quando se analisa o caminho vendável e privado que a política de educação trilha nos últimos anos. A circulação de capital no nível superior é surpreendente, e com a adesão e veiculação da modalidade de Ensino a Distância como solução educacional do futuro, prática, barata e eficiente, a tendência é um aumento desse mercado. Desse modo, a próxima seção do trabalho se atém a discutir propriedades dessa modalidade, seu impacto na graduação em Serviço Social no Brasil, finalizando com uma reflexão acerca do momento vivenciado no mundo, por conta da pandemia da COVID-19, onde de um modo nada convencional, discentes e docentes vivenciam uma aproximação com os moldes do EaD.

⁶ Para maiores informações, realizar leitura da reportagem disponível em < <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml>>.

2.2. A EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EAD NO BRASIL E SUAS INCIDÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL

O movimento de expansão do Ensino Superior no Brasil se mostrou crescente em paralelo com a expansão da modalidade de Ensino a Distância, sendo uma estratégia cada vez mais utilizada por grupos educacionais privados para atrair e consolidar mais discentes, fazendo valer o discurso já mencionado da democratização do acesso. Os cursos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais são os que mais ofertam vagas através dessa modalidade, por serem menos custosos e mais fáceis de manter, gerando maiores lucros para as empresas, conforme afirma Pereira (2020), trazendo novamente os impactos da mercantilização do Ensino para esses campos de conhecimento.

A emergência dos cursos e das faculdades virtuais, dos cursos superiores a distância e as franquias de instituições de marca são outros fenômenos recentes e interligados com o atual processo de privatização que vem atingindo os sistemas de educação superior [...] (BERTOLIN, 2009, p. 203).

O EaD pode ser definido como a modalidade de ensino na qual os participantes do processo, discentes, docentes, tutores, estão separados fisicamente no tempo-espço, porém conectados através de meios analógicos (rádio, DVD e afins) ou digitais (acesso online através de computadores e afins) (ROCHA; RANGEL; SOUZA, 2017). Existe ainda uma definição disponível no Artigo 2º da Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que determina as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, adotando a palavra Educação e não Ensino:

[...] a educação a distância é caracterizada como 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 pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva integração e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016, p.1).

Tal modalidade vem se expandido vertiginosamente dos anos 2000 para cá, entretanto sua existência e utilização no Brasil são muito mais anteriores. Jesus (2013) demonstra que, desde o início do século XX, existem iniciativas ligadas ao Ensino a Distância, no ano de 1904. Nos anos 20, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro visava à ampliação do acesso à educação através de cursos via radiodifusão. Como afirmam Lopes, Vallina e Sasaki

(2018), algumas disciplinas ligadas às linguagens eram ofertadas a discentes matriculados\as via correio. Os autores ainda demarcam a criação no ano de 1941 da primeira instituição voltada por completo para a modalidade à distância, o Instituto Universal Brasileiro, de caráter privado, que utilizava a correspondência para ofertar cursos profissionalizantes.

Esse período embrionário do EaD foi marcado, principalmente, pelo uso de ferramentas como cartas e o rádio, seguidos da televisão nos anos de 1960. Entretanto, foi a partir dos anos de 1990, com a popularização da internet e TV via satélite, que o EaD ganhou cada vez mais notoriedade. Rocha, Rangel e Souza (2017) afirmam que a aprendizagem via suportes analógicos, que separam emissão e recepção no tempo e espaço, deu lugar à aprendizagem online que se beneficiou da evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), adaptando novos ambientes virtuais de aprendizado. Esses novos ambientes permitem “[...] a comunicação assíncrona e síncrona (fóruns, chat, wiki, entre outros) proporcionando o estar junto com professores, tutores e estudantes em tempos diferentes, bem como em tempo “real” [...]” (ROCHA; RANGEL; SOUZA, 2017, p. 15), e se desenvolvem cada vez mais, dado o investimento comercial na modalidade, atrativa em promessas de baixas mensalidades e rápida formação.

Os marcos regulatórios do Ensino à Distância no Brasil ampliaram-se após a validação legal posta na LDBN, que, entretanto, definia no seu Artigo 32 que a modalidade serviria como complementação ou instrumento viável em situações emergenciais, o que definitivamente não ocorreu nos anos seguintes, uma vez que o EaD, mediado pelas TICs e TDICs, extrapolou barreiras e tornou-se uma estratégia expansionista da política educacional de nível superior no Brasil. A validação da modalidade nos anos 90, não por acaso no mesmo período da contrarreforma estatal, ocorre em função dos interesses econômicos do setor privado, que, para além da lucratividade, almejavam uma mudança nos processos formativos em consonância com as requisições do capital (acumulação flexível, desregulamentações e flexibilizações trabalhistas). Ligando-se ainda ao modelo gerencialista empresarial e a um movimento de crescimento da mão de obra que facilitaria a concorrência e aumento do exército industrial de reserva, provocando impactos nas relações trabalhistas e sociais.

Barreto (2019) reforça a argumentação do EaD como estratégia expansionista, com apoio estatal, e analisa a utilização das TICs como elemento que, utilizado com interesses mercantis, valida a modalidade de ensino e ainda corrobora com o discurso falacioso da

democratização do acesso à educação. O Estado brasileiro vem colaborando de modo expressivo com a expansão do Ensino à Distância através de Decretos, Portarias e Leis, assim sendo, é importante um destaque para outras normativas, além das já citadas no referido trabalho:

[...] outros dispositivos que institucionalizam a estratégia, como a Portaria nº 2253/01; a Portaria SESu-MEC, nº 37, 2/9/04; a Portaria nº 3643, 9/11/04 (revogada pela Portaria 1.028, 15/05/06, que dispõe sobre o credenciamento de novas instituições que ofertam cursos a distância); a Portaria 4.059/2004, que possibilita a modalidade semipresencial e, mais amplamente, o Decreto nº 5.622, 19/12/05, relativo à oferta de cursos a distância; Parecer CNE/CES, nº 66, 13/3/2008, que estabelece diretrizes para o credenciamento de novas instituições de educação superior para a oferta do ensino a distância; o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui a Universidade Aberta do Brasil [...] (BARRETO, 2019, p. 31).

Também, o mais recente Decreto n. 9.057/2017 que regulamenta o Artigo 80 da LDBN e dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade à distância, a Lei 13.620/2018 que institui um dia nacional para a modalidade, e no contexto pandêmico, a ser analisado no final do capítulo, as Portarias 433 e 434 de 2020 que instituem um Comitê para promover a ampliação do EaD, inclusive em universidades federais, e um Grupo de Trabalho (GT) com similar finalidade, ambas do Ministério da Educação, e possibilitam a ratificação do chamado Plano de Expansão da Educação Superior por meio digital⁷. Depreende-se que o movimento recente, empresarial e estatal, ambiciona tornar aquilo que deveria complementar a educação através das TICs e TDICs, uma vez que necessita de acesso aos materiais específicos, além de um treinamento e repasse devido de informação para aqueles/as que desejam aderir a essa modalidade, sejam docentes ou discentes, em uma regra quando se trata do Ensino Superior no país.

[...] A substituição do investimento no trabalho pelo investimento em capital há muito tem sido posta como imperativa, já que, com as TICs, é possível reduzir o custo da educação e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso a ela, reforçando o discurso da “democratização” (BARRETO, 2019, p. 33).

Enxergar a expansão do EaD atualmente apenas sob o prisma da democratização do acesso, sem uma análise cuidadosa da finalidade, é negar o avanço neoliberal que favoreceu a abertura do mercado dada pelo governo para gerir, investir e praticamente controlar o nível superior, uma vez que a maioria dos cursos à distância são ofertados pelo setor privado, como será demonstrado a seguir. Igualmente, supervalorar as tecnologias, que sim são fundamentais para o avanço da sociedade e novos modos de adquirir conhecimento, mas não servem a

⁷ Para maiores informações, acessar: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-quer-expandir-a-oferta-de-ead-na-educacao-superior>>.

interesses neutros, ou seja, nesse caso tendem a propiciar uma formação acrítica e aligeirada, mesmo quando o EaD “[...] pode ser no mínimo dialógico e pode mesmo ensejar experiências de intersubjetividade [...]” (JESUS, 2013, p. 91). Por fim, é menosprezar o direito constitucional a educação pública e de qualidade transferido ao patamar de serviço comerciável.

As escolhas lexicais são bastante elucidativas das mudanças na área. Não mais trabalho docente, mas “atividade” ou mesmo “tarefa”. Não mais “formação”, mas “certificação”. A formação continuada pode ser posta como “qualificação”, “capacitação”, “treinamento” ou “reciclagem”. O professor aparece como “tutor”, “monitor”, “facilitador” ou “animador”. O ensino pode ser apagado pela perspectiva da “autoaprendizagem”, por toda a vida [...] (BARRETO, 2019, p. 49).

Através do último Censo do Ensino Superior, realizado no ano de 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a divulgação do Resumo Técnico (2021), é possível analisar os dados mais recentes acerca do panorama do EaD no Brasil. Esse Censo, que utilizou informações concedidas por cerca de 2.608 IES, nas quais as instituições privadas têm prevalência, como foi apontado anteriormente, reforça o caráter mercantil discutido, com a predominância de faculdades (79,6%), e expressa em números a ampliação dos cursos na modalidade a distância.

O setor privado ofertou o maior número de vagas para a graduação em 2019, totalizando 94,9% (desse total ofertado, 66,0% são pelo EaD, logo, as empresas envolvidas seguem investindo intensamente na modalidade), em comparação aos 5,1% de oferta na rede pública. Dentro desse montante já desigual de vagas, a maior parte do total geral, foi justamente para o EaD com 63,2% das 16.425.302 vagas (INEP, 2020), comprovando o interesse de grupos educacionais e do Estado em tal modalidade. Este fato instiga o pensamento a questionar: se a maioria das vagas fossem ofertadas pela rede pública, o EaD teria ou não essa presença elevada no Ensino Superior?

[...] os discentes do EAD deveriam ser atendidos pela educação presencial como direito de acesso ao ensino superior, entretanto, percebe que o processo é inverso, uma vez que é crescente a oferta de vagas e matrículas na modalidade EAD [...] (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018, p. 39).

A maioria percentual na oferta de vagas estando concentrada no EaD fez com que, pela primeira vez na história, o número de ingressantes na graduação em tal modalidade ultrapassasse o de ingressantes na graduação presencial no setor privado, onde 50,7% das discentes que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos via EaD. O total de cursos na modalidade EaD teve um impressionante crescimento entre 2009 e 2019, como já supracitado, nesse intervalo de 10 anos, o número de matrículas aumentou cerca de 378,9%,

alcançando em 2019 um total de 43,8% das/os discentes que inicia um curso no Ensino Superior (INEP, 2020).

Do total de cursos de graduação ofertados no Brasil, 11,2% são à distância, de acordo com o Resumo Técnico (2021), e ainda assim a quantidade de vagas é mais expressiva para tal modalidade. Desses cursos ofertados via EaD, os direcionados para a formação de tecnólogos aparecem em primeiro lugar, seguido dos bacharelados e por fim as licenciaturas, e os 43,8% da população que ingressou em graduações através EaD, se encontra em alguma dessas tipificações. O perfil discente é feminino e com idade mais avançada do que na modalidade presencial. Entre aqueles/as que concluem a graduação via EaD, “[...] predomina a licenciatura, com 42,2%, seguida do grau tecnológico, com 36,5% e do bacharelado, com 21,3%” (INEP, 2021, p. 44), diferente do percentual de matrículas onde o bacharelado supera o tecnólogo, e ainda assim a quantidade de concluintes é inferior à graduação presencial.

Considerando então que o EaD se manifesta como um fato que vem moldando os rumos do nível superior de ensino no Brasil, a graduação em Serviço Social não estaria isenta de rebatimentos advindos da expansão dessa modalidade. De acordo com o INEP (2021), o curso de Serviço Social ocupou o segundo lugar em número de matrículas de graduação no ano de 2019, considerando todas as modalidades, com uma presença majoritariamente feminina, cerca de 90%, característica historicamente marcada do perfil profissional. A formação em Serviço Social é reconhecida pelo Ministério da Educação e tem Diretrizes Curriculares aprovadas no ano de 1996 pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), ainda que modificadas durante seu processo de aprovação pelo MEC no ano de 2001, com consideráveis alterações e reduções da proposta elaborada pela ABEPSS.

Essas Diretrizes são fruto do movimento de adoção de uma perspectiva crítica e socio-histórica em conformidade com o Código de Ética e Lei de Regulamentação da profissão, entretanto, conforme indicado no já aludido Decreto n. 2.494/98, o EaD pode flexibilizar a formação e com isso ocasionar uma implementação precária das Diretrizes Nacionais do curso. Pereira (2020) revela ainda que o processo de mercantilização do nível superior, demarcado por ela como tendo início nos anos 90, produziria outro caráter para a formação de assistentes sociais, diferente do que se almejava com a implantação das Diretrizes e projeto ético-político, dada a transição de IES públicas e privadas confessionais para as não

universitárias, já debatidas no trabalho, e privadas com fins lucrativos, com o acréscimo da oferta da modalidade à distância.

A autora afirma que as primeiras matrículas em cursos de graduação EaD de Serviço Social datam do ano de 2007, apesar do primeiro curso ter iniciado seu funcionamento em 2006. Na época que tais cursos surgiram, Pereira (2020, p. 97) situa dois processos importantes no país, nas políticas de Assistência Social e Educação: “[...] a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), criado em 2004, e a expansão de matrículas no ensino superior, tanto no setor público [...] quanto no setor privado, com o incentivo governamental, por meio de programas como o PROUNI e o FIES”. Cada um desses processos impactaria na oferta de vagas via EaD, e no interesse do público geral e dos grupos educacionais privados pela profissão.

O Ensino a Distância (EaD), portanto, será não apenas mais uma modalidade de ensino, mas fundamentalmente uma estratégia de expansão dos conglomerados educacionais que exploram o ensino superior como mercadoria, pois enxuga custos e aumenta, em progressão geométrica, a lucratividade de tais empresas (PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 111).

Os conglomerados educacionais, que se expandiam nesse período inicial da relação EaD X Serviço Social, enxergaram então um nicho lucrativo para investimentos, conforme afirma Pereira (2020), uma vez que os custos seriam (e ainda são) baixos, e a ratificação do SUAS configurava um atrativo em potencial para o desenvolvimento do mercado de trabalho, aproximando possíveis discentes. Esse movimento de procura pela graduação em Serviço Social, muito por reflexo da possibilidade de acesso através justamente do EaD, é perceptível no quantitativo de profissionais, que mais que dobrou no período de 2009 até 2020, passando de cerca de 80 mil para 190 mil assistentes sociais.

[...] no final da segunda década do século XXI, o cenário é bastante diferente: a maioria das matrículas dos cursos de Serviço Social encontra-se em cursos de Serviço Social ofertados na modalidade de EaD e, nos cursos presenciais, a maior parte encontra-se em IES mercantis [...] (PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 113).

Dados que abrangem o período de 2007, pela razão já mencionada, até o ano de 2017, apresentados por Pereira e Souza (2019), apontam o avanço do EaD na formação das assistentes sociais no Brasil, em uma análise que avalia uma década de expansão. O crescimento dos cursos em tal modalidade atingiu a marca de 560% nesses dez anos analisados, onde dos cinco cursos existentes em 2007, o número subiu para expressivos 33 no ano de 2017. Ainda existem mais cursos presenciais, um total de 418, com crescimento de

60%, entretanto, em números absolutos, o EaD atingiu uma marca infinitamente maior no marco temporal analisado.

Passando para o número de vagas ofertadas, Pereira e Souza (2019) assinalam que no primeiro ano em que se ofertaram vagas de fato, ou seja, em 2007 havia 51.836 vagas disponíveis, já em 2017, um total de 132.895 foi ofertado, concretizando uma incrível elevação de 156,37%, comparando com os cursos presenciais que alcançaram um crescimento de 62% nesse mesmo período de dez anos. Logicamente, essa diferença na quantidade de vagas ofertadas por cada modalidade, impactou em um “[...] movimento decrescente de ingressos em cursos presenciais de Serviço Social da ordem de 9,65%” (PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 127), contudo, a parcela de concluintes na modalidade presencial ainda é mais homogênea.

É possível inferir que o fenômeno da mercantilização do Ensino Superior, seguido da popularização do Ensino à Distância, ocasionou impactos significativos em variados setores da graduação em Serviço Social. Na formatação dos cursos, na adoção das Diretrizes Curriculares, na quantidade ofertada de vagas, no perfil da\o profissional formado\o, e como busca-se analisar no capítulo seguinte, no processo da docência desenvolvido pelas\os profissionais assistentes sociais. A profissão não está alheia aos acontecimentos e tendências que se sucedem no mundo, sofrendo incidências das crises cíclicas do capital, do agravamento das manifestações da Questão Social, do modo reacionário de governar o país.

Em um movimento atual, se fez necessário uma ponderação acerca da pandemia vivenciada em uma tentativa de relacionar o ensino remoto emergencial, e a temática do EaD, central no referido trabalho.

A pandemia da COVID-19, doença ocasionada pelo novo vírus SARS-COV-2, impôs ao mundo uma nova forma de aprendizagem e acesso a educação nos mais variados níveis via ensino remoto, em uma espécie de teste drive forçado do EaD, que por um lado, possibilitou o andamento a duras penas dos semestres, trimestres e afins, mas por outro, favoreceu a exclusão e desigualdade já existente no Brasil quando se pensa a política educacional como um todo. Explicitou as contradições relacionadas a questões como: quem pode acessar; como esse acesso é feito; e quais as consequências para a população, principalmente, as camadas mais vulneráveis da classe trabalhadora. “A pandemia tornou mais explícito o estrago promovido pelo sistema nas políticas sociais públicas [...]” (PINTO; FARAGE, 2020, p. 79). O controle da pandemia em si foi falho, onde o governo federal apresentou (e ainda apresenta)

uma postura irresponsável, negacionista e desrespeitosa para com aqueles/as que perderam parentes e conhecidos/as vítimas da doença, e a educação, já desvalorizada nesse atual contexto, também sofreu com descaso e disparidades. Saviani e Galvão (2021) propõem um debate acerca das implicações do ensino remoto e seu rebatimento pedagógico, além de problematizar a imposição do modelo de ensino que em outras palavras valorizaria o EaD para além desse momento excepcional vivenciado por todos/as.

As grandes corporações do setor da educação rapidamente se aproveitam da realidade pandêmica, que exige o isolamento social, para lucrar com a venda de plataformas de ensino virtuais impulsionando o ensino a distância em todos os níveis da educação, num projeto que visa à maximização dos lucros em função da precarização do trabalho docente (PINTO; FARAGE, 2020, p. 79).

Denominar essa modalidade de ensino vivenciada em tempos pandêmicos como *ensino remoto* teria, para Saviani e Galvão (2021), a finalidade de diferenciação do EaD como já é conhecido e exposto no referido trabalho. O modelo remoto emergencial seria uma excepcionalidade do momento, e foi adotado pela rede de ensino pública e privada em todo país para que fosse cumprido o ano letivo, sem serem levados em conta alguns pontos fundamentais para a efetividade desse modelo, tais como:

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Visto como solução imediata e possível, dado o avanço tecnológico, o ensino remoto, e quem faz sua defesa, inclusive o Ministério da Educação que com o passar da pandemia criou cada vez mais bases legislativas para a ratificação, não levaram em conta a desigualdade de acesso à internet (38% das residências sem acesso) e instrumentos para uso como computadores e notebooks (58% das residências sem presença de computadores) que faz parte da vida de milhões de brasileiros/as. Além do despreparo docente e discente, “atirados/as” no teletrabalho, para lidar com ferramentas digitais durante 100% das aulas e atividades síncronas ou assíncronas, e do peso emocional que a pandemia trouxe com impactos na aprendizagem, principalmente de crianças e adolescentes. Os impactos pedagógicos derivados do ensino remoto podem ser analisados levando-se em conta três elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e que se completam, trazidos por Saviani e Galvão (2021).

O primeiro é o **destinatário**, que “[...] é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo que tem como finalidade permitir que cada sujeito particular incorpore a humanidade em si [...]” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 40). O ser humano é relacional e

precisa se apropriar da riqueza cultural, social e historicamente produzida, além de vivenciar um conjunto de experiências que vão propiciar sua humanização e preceitos, também, o desenvolvimento de suas habilidades, sendo o espaço escolar, em nível básico ou superior, fundamental para isso. O segundo elemento diz respeito ao **conteúdo** que será transmitido e que deve igualmente contribuir para o processo de humanização e descoberta dos sujeitos, contendo uma possibilidade múltipla e transversal de assuntos, que vão desde os mais básicos e clássicos, aos mais vanguardistas e problematizadores.

O terceiro e último elemento é a **forma**, ou seja, os métodos adotados, os espaços onde acontecem trocas de conhecimento, como são proporcionados o ensino de cada disciplina dada as especificidades, além do ritmo de aprendizado da turma e afins. Historicamente, a rede pública sofre com uma defasagem nesse elemento, o que se agravou nos últimos anos e piorou na pandemia, como foi possível perceber na exposição anteriormente realizada no capítulo. A forma de ensinar foi fortemente impactada com a adoção do ensino remoto emergencial, onde as atividades síncronas, e ainda mais as assíncronas, não permitem em sua maioria a efetivação do processo pedagógico (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Compreendendo então esses três elementos fundamentais para o ensino-aprendizagem, é colocada em xeque a capacidade de o ensino remoto promover a efetivação dos mesmos, em um país que já enfrenta uma desigualdade educacional prévia.

[...] Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

O contato presencial entre docentes e discentes vai além da troca de conteúdo; relações de respeito e confiança são desenvolvidas, também, existe a possibilidade da percepção de situações cotidianas que extrapolam a sala de aula. As/os discentes, durante o ensino remoto emergencial, sofrem com pouco diálogo e pouca carga horária, em detrimento da quantidade enorme de tarefas para compensar algo que se mostra irrecuperável. O desenvolvimento de uma autonomia para com seus próprios estudos é extrapolado, e em meio a tantos acontecimentos escolares, domésticos, espontâneos, fica cada vez mais complexo lidar com o dia a dia. Do outro lado, encontram-se as peças fundamentais para o andamento e existência do processo ensino-aprendizagem, muito além das tecnologias em si, as/os docentes mobilizaram e mobilizam esforços constantes para exercer seu trabalho.

Dentro desse cenário desafiador, o trabalho docente, que será aprofundado em outra vertente no próximo capítulo, tomou maior significado e peso ao tentar manter um ambiente acolhedor, estimulante e que propicie algum aprendizado real para as/os discentes, independente do nível, básico, superior ou profissional. O discurso errôneo de que apenas com o retorno presencial, híbrido, as/os docentes estariam trabalhando de fato deve ser fortemente combatido, uma vez que tais profissionais tiveram que passar por um grande processo de adaptação, além de arcarem com seus próprios instrumentos de trabalho, adquirindo novos, caso fosse necessário.

O isolamento social mesclou as tarefas domésticas e espontâneas com o trabalho, o que acarretou uma queda no desempenho e no ritmo de produção acadêmica das docentes, uma vez que, historicamente, as mulheres assumem de modo majoritário os trabalhos domésticos, sem ocorrer a devida divisão de tarefas (PINTO; FARAGE, 2020). O distanciamento, por uma questão de proteção a saúde, dos círculos de amizades, familiares, atividades físicas, religiosas, também teve um forte impacto na vida não só das/os docentes no Brasil. Desse modo, o que fica de conclusão inicial da experiência ainda em trânsito do ensino remoto emergencial é uma formação com “[...] conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43), com impactos relacionais, mentais, físicos e econômicos para a sociedade.

3. ENSINO A DISTÂNCIA, DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Nesse capítulo, faremos uma exposição a partir de três categorias de análise, relacionadas diretamente com os objetivos específicos da pesquisa. Primeiramente, é feita uma apreciação sobre o trabalho docente no Ensino Superior no Brasil, e após, um direcionamento para a docência enquanto atribuição das/os profissionais assistentes sociais. Em seguida, são utilizados os dados coletados das fichas de análise, após leitura de oito artigos científicos, em uma sistematização e articulação das/os autoras/es para melhor atender os objetivos deste estudo.

O critério de seleção englobou a busca por referências, na produção do conhecimento da profissão, do tipo artigo científico, em língua portuguesa, publicados nos últimos dez anos, em fontes secundárias, a saber, três periódicos renomados da profissão, com mais de vinte anos de existência: *Temporalis*, *SER Social* e *Katálysis*. O levantamento inicial se deu com base nas seguintes palavras chaves: serviço social educação a distância; serviço social ead; ead; educação a distância; ensino a distância; ensino remoto, e foram selecionados onze artigos. Após aplicação dos critérios de seleção, foram eleitos oito artigos para análise:

QUADRO DE ARTIGOS ANALISADOS

TÍTULO	AUTOR (A)	DATA DE PUBLICAÇÃO	PERIÓDICO
Ensino à distância e suas implicações para a formação dos assistentes sociais: uma reflexão dos cursos EAD no Estado de Pernambuco.	Tatianne Amanda Bezerra da Silva Josinês Barbosa Rabelo	2017	REVISTA TEMPORALIS
Análise Comparativa entre Expansão dos Cursos de Serviço Social EaD e Presenciais.	Larissa Dahmer Pereira Andreza Telles dos Santos Ferreira Andréa Cristina Viana de Souza	2014	REVISTA TEMPORALIS
A Contrarreforma no Ensino Superior Brasileiro: determinantes históricos.	Andressa Elisa Martos Antunes Esther Luíza de Souza Lemos	2018	REVISTA TEMPORALIS
Crítica às Metodologias Ativas na Formação	Everton Melo da Silva	2019	REVISTA TEMPORALIS

Profissional em Serviço Social.			
Educação à Distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate.	Patrícia Palmeira Gonçalves Claudia Neves da Silva	2020	REVISTA KATÁLYSIS
Regressividade no Direito à Educação, Tendências Pedagógicas do Ead e Serviço Social Brasileiro.	Antonio Israel Carlos da Silva Angela Santana do Amaral	2019	REVISTA SER SOCIAL
Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional?	Larissa Dahmer Pereira	2012	REVISTA SER SOCIAL
Perfil do Corpo Docente, Tutorial e de Coordenações de Cursos de Serviço Social na Modalidade De EAD.	Larissa Dahmer Pereira	2012	REVISTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A sistematização das informações retiradas do material bibliográfico, para análise das categorias, se deu através de fichamentos, onde foi realizada uma busca por aspectos relacionados diretamente à docência via EaD em artigos que tratavam da temática do EaD de modo geral. As fichas contemplaram três pontos centrais baseados nos objetivos da pesquisa, sendo eles: a percepção da categoria profissional acerca do EaD, os limites da docência no EaD, e as possibilidades de atuação da\o assistente social em tal modalidade. As categorias são abordadas nas seções 3.2, que debate o panorama atual das opiniões existentes na categoria profissional acerca da modalidade EaD, e 3.3 que apresenta os limites, que tiveram maior incidência nos artigos, e as possibilidades de atuação na docência via EaD.

3.1 A DOCÊNCIA ENQUANTO ATRIBUIÇÃO DA\O ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL

Como foi apresentado introdutoriamente, a educação, de modo preponderante, o Ensino Superior, é apropriado pelo capital como uma das ferramentas para geração de lucro, e para promover a recuperação de suas inevitáveis crises, sendo elas cíclicas, ou estruturais. Guimarães, Monte e Farias (2013) defendem que o momento contemporâneo, tendo como ponto chave a crise econômica de 2008, é pautado por uma crise estrutural capitalista. Essa intempérie não seria facilmente solucionada, porém, na tentativa de restaurar seu crescimento, o capital “[...] enfatizará a necessidade dos sistemas, das instituições de ensino e da sociedade

em geral, conceberem a educação enquanto bem privado” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 36).

Deste modo, o nível superior de ensino brasileiro, tendo por base o ideário neoliberal e instruções dos organismos multilaterais, transforma-se em um bem ofertado não apenas pelo Estado, em cumprimento à Carta Magna, submetendo-se às leis do mercado e moldes empresariais. Essa nova configuração do ensino, impacta, invariavelmente, no trabalho das/os profissionais docentes, que são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem e na produção de conhecimento.

A docência exerce um papel singular na formação humana, seja no âmbito acadêmico, político, ético, e principalmente em sua função social, ainda mais quando é feita referência as IES públicas. Contudo, Frigotto (2009) afirma, ao analisar o fenômeno da mercantilização e o fazer docente, que a educação, servindo a fins prioritariamente comerciais, corre o risco de enfrentar uma mediocrização do conhecimento. Por conseguinte, a/o docente também deixaria de cumprir a essencial função de desenvolver o conhecimento para a humanidade, executando um trabalho voltado para o patrimônio mercantil, o que impacta até mesmo no autorreconhecimento enquanto partícipe na construção de ideias e transformação societária.

Já Guimarães, Monte e Farias (2013) apresentam três categorias importantes, que perpassam o trabalho docente nesse cenário de expansão mercantilizada. O produtivismo acadêmico, segundo os autores (2013), é resultado da negação do direito social que caracteriza a educação superior, para sua validação enquanto mercadoria, seguindo políticas mercantilistas, logo, privatistas.

O controle do produtivismo é exercido, em sua maioria, por procedimentos avaliativos externos, que prezam pelo quantitativo das produções e dos resultados, em uma busca por eficiência e competitividade (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013). A docência, dentro dessa lógica, é colocada em um ambiente competitivo, que anterior a qualidade e função social, preza pela quantificação e produção de “mercadorias”, controlada por órgãos de pesquisa e fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os autores (2013) citam também o Currículo de Plataforma Lattes, que “[...] exige dos profissionais uma atualização periódica e uma produção constante para garantir uma boa pontuação no “mercado acadêmico” [...]” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 39), valorando o trabalho pelo ritmo de publicação, e não necessariamente pelo conhecimento.

Os mecanismos de controle da produção, por vezes, são internalizados pelas/os docentes como algo corriqueiro e necessário, sem uma profunda reflexão acerca dos fins e consequências geradas para tais profissionais, e para o Ensino Superior como um todo. O processo de análise acerca dessa realidade, reflexo dos novos arranjos capitalistas guiados pelos organismos multilaterais, é indubitável para evitar cobranças extremas e perda do prazer na realização e aplicação dos projetos e pesquisas acadêmicas.

O produtivismo acadêmico se espalha por todo trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar o trabalho docente [...] (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 40).

A categoria da intensificação do trabalho docente é a segunda abordada. A intensificação estaria intrinsecamente ligada à reestruturação produtiva imposta pelo capitalismo, desde o final do século XX. É caracterizada pela exigência de um/a trabalhador/a polivalente e proativo, que deve submeter até sua subjetividade para desenvolver as funções estabelecidas, além da competitividade já mencionada, e cobranças constantes por mais resultados (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013). A/O docente não escapa da ampliação e surgimento de novas requisições derivadas das transformações do mundo do trabalho.

[...] Novas demandas são impostas e assumidas por tais sujeitos que, com o auxílio da internet e outras tecnologias, assumem atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos *on-line*) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho [...] (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 40).

A presença cada vez mais forte do setor privado no Ensino Superior também é uma variável que favorece a intensificação do trabalho. A oferta de vagas e números de matrículas atravessam uma crescente, muito por conta do já debatidos EaD e fenômeno da mercantilização, porém, o corpo docente não segue tal ritmo, sobrecarregando-se. Tal situação está presente ainda nas IES públicas, agravando-se pós o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), onde o número de vagas foi consideravelmente expandido, mas a contratação de docentes, não (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013). O modelo gerencialista adotado atualmente impacta, segundo Bertolin (2009), nas estruturas de tomadas de decisões nas IES, tendendo a favorecer cada vez mais gestores e investidores, ao invés de docentes e discentes, intensificando, novamente, o fazer profissional.

A precarização do trabalho, que envolve as duas categorias supracitadas, é a última trazida, e uma realidade para professores/as de IES privadas e públicas. No setor privado, expressa-se na sobrecarga de trabalho, nos valores incoerentes pagos pela hora-aula, na rigidez no cumprimento de prazos e horários, além da forma de contratação precária (integral, parcial ou horista) visando à redução de custos. Nas IES públicas, boa parte das/os docentes sofrem igualmente com problemas nas contratações, precarizadas, onde o contrato temporário tem destaque. O valor dos salários é inferior ao que deveria ser praticado, e o não financiamento para pesquisa e extensão é desafiador, o que acarreta a perda de potencial para toda a sociedade. Sobre as/os docentes efetivas/os incidem a precariedade das condições de trabalho e a sobrecarga de atividades.

Guimarães; Monte; Farias (2013) pontuam também a desvalorização do papel docente no país, para além de questões financeiras, trazendo impactos para a saúde física e mental das/os profissionais. A supervalorização do quantitativo, e não do qualitativo, faz com que a função pedagógica e social se perca em meio de rotinas exaustivas, de busca por maiores qualificações e competência, e tarefas que mais se assemelham a um afazer robótico, reduzindo então a qualidade ofertada no trabalho, e a satisfação enquanto sujeito.

[...] o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho é, em geral, associada à precarização do trabalho: com a retirada de direitos trabalhistas e sociais e a proliferação do trabalho parcial, informal, enfim, precário, com a desvalorização social dos docentes (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 42).

Inserida/o nesse contexto complexo e de disputas, a/o assistente social deve defender sua concepção de educação e seu projeto ético-político. Dantas (2012), ao analisar a prática pedagógica docente em Serviço Social, afirma que a proposta das IES para a educação no Brasil está fundamentada em um viés privatizante e mercadológico, enquanto o curso de Serviço Social almeja um processo, um caminho de aprendizado para a vida em sociedade, levando em conta a heterogeneidade e liberdade dos sujeitos de direitos. A educação, enquanto parte fundamental da sociabilidade humana, pode então favorecer a manutenção do projeto societário capitalista ou possibilitar o desvendamento das desigualdades, das relações de expropriação e exploração, na construção de um projeto que defenda os interesses da classe trabalhadora (DANTAS, 2012).

Concretizar esse novo projeto societário emancipatório e igualitário, vai além da concretização de um projeto defendido por uma categoria profissional, porém, ao pôr em prática o segundo, fortalece-se a caminhada para a efetivação do primeiro. Dantas (2012, p.

79) reforça que existe uma contradição entre o projeto societário vigente, capitalista e neoliberal, e o projeto ético-político da profissão, logo, em sua prática pedagógica, a\o assistente social docente deve seguir um direcionamento que “[...] contribua para o processo de aprendizagem do aluno como para sua formação enquanto ser humano e social”, aproveitando ao máximo o espaço privilegiado da graduação, de trocas e diálogos.

No artigo 5º da Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93), o exercício da docência é colocado como atribuição privativa da\o assistente social, reforçando a importância desse campo sócio-ocupacional (Política de Educação) para a construção de um perfil profissional crítico e informado:

V – assumir, no magistério de Serviço Social tanto no nível de graduação com pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII – dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; (BRASIL, 2006, p. 2).

Em uma rápida retomada histórica, a prática pedagógica na docência em Serviço Social acompanha as funções exercidas e exigidas no trabalho, ligando-se ao direcionamento de cada profissional e a conjuntura daquele dado período. Na gênese da profissão, o perfil pedagógico era coercitivo, buscando a adequação daqueles\as atendidos\as à ordem vigente. As demandas eram analisadas de modo individualista e moralista, e tal fator tinha rebatimentos no fazer docente, que se ligava, naquele momento inicial, a “[...] um caráter de vocação e dever associado aos princípios e valores da doutrina social da Igreja Católica” (DANTAS, 2012, p. 81). A autora afirma também que, desde a gênese, o perfil pedagógico esperado no desempenho do trabalho era construído na formação. Durante essa fase de ensino, as discentes eram estimuladas pelas docentes a refletir sobre o Serviço Social, porém, dentro de uma lógica cristã e vocacional.

A transição da década de 1950 para 1960 foi marcada pelo crescimento da influência de Paulo Freire na docência em Serviço Social, onde a relação intrínseca entre teoria e prática era cada vez mais reforçada. O período de política modernizadora e desenvolvimentista teve impacto na prática profissional, logo, no fazer docente, que sofria com as tendências da proposta do Desenvolvimento de Comunidade. De modo incipiente, sem almejar maiores transformações reais, a participação das\os usuárias\os era permitida no incremento do trabalho e no avanço do país como um todo.

Elementos da dimensão técnico-operativo passam a ser mais estudados e requisitados, em uma busca por maior qualificação e criticidade, que não romperia bruscamente com o conservadorismo, mas trilhava uma superação, ainda mais pelo anseio docente de desvinculação com a influência cristã. Toda essa mobilização, entre a década de 1960 e 1970, permeada por um contexto de Ditadura Militar, não pode ser analisada sem levar em conta o Movimento de Renovação da profissão⁸, que ganhava escopo em tal período.

As décadas de 70 e 80, dando seguimento a vertente mais vanguardista da Renovação, foram marcadas pela aproximação da categoria profissional com a tradição marxista. Vale ressaltar que, por vezes, sem ter um contato direto com as obras de Marx, o que ocasionou uma apropriação esvaziada por setores da categoria na época. A ação profissional, processo de formação e produção acadêmica, ligados à docência, ambicionava adotar, cada vez mais, a visão da\o usuária\o enquanto sujeito de direitos, buscando a mobilização e participação da classe trabalhadora nos processos de intervenção e tentativa de transformação societária.

Vale ressaltar que tal guinada da profissão não foi unanimidade, bem como ainda hoje existem perspectivas que podem ser consideradas conservadoras, em variados campos de atuação. Dantas (2012, p. 85) demarca que a prática pedagógica docente “[...] associou-se, ao longe da década de 1980, ao novo projeto de formação do Serviço Social, identificado aos interesses da classe trabalhadora”, concebendo a educação enquanto instrumento de luta nas relações societárias que envolvem poder e opressões. A década de 1990, segundo Dantas (2012), foi um período para a consolidação da perspectiva emancipatória, de defesa dos interesses da classe trabalhadora, da qual a\o assistente social se reconhece enquanto participante. Houve um salto qualitativo com a construção das Diretrizes, já citadas, além do Código de Ética da profissão e Lei de Regulamentação, em 1993. Todos esses fatores impactaram, sem dúvidas, no direcionamento docente, voltado para a ratificação do projeto ético-político.

A prática pedagógica docente seguiu um caminho de atualização e renovação, passando pela adoção de um viés crítico e propositivo, que visa à liberdade e autonomia dos sujeitos sociais diante de escolhas concretas, não ignorando a realidade social e seus desdobramentos históricos. Diferente dos primórdios, quando a perspectiva de transformação

⁸ Para maiores informações, checar as páginas 64 e 65 de Dantas (2012).

estava longe de ser prioritária na formação e atuação de assistentes sociais, como foi exposto, e como afirmam também Neto, Barros e Gazotto (2011):

Diante das transformações societárias e políticas do país, com ênfase na Constituição Federal de 1988, e para a profissão, a aprovação do Código de Ética de 1993 (vigente até o momento), o Serviço Social no país deu um salto qualitativo na fundamentação teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política da profissão. Esta transformação reflete, diretamente, na formação profissional, ou seja, prática docente e apreensão discente (NETO, BARROS, GAZOTTO, 2011, p. 7).

É demarcada então a importância da docência como espaço fundamental do trabalho do assistente social, desempenhando processos de trabalho e posturas interventivas próprias dessa esfera tão significativa. O fazer docente em Serviço Social, conforme afirmam Neto, Barros e Gazotto (2011), é um trabalho profissional inserido na divisão sociotécnica do trabalho, uma vez que o conhecimento e as experiências compartilhadas, além das horas despendidas em sala de aula, permitem a possibilidade de alteração da realidade social, também, o tensionamento das relações institucionais e sociais.

Esses/as profissionais docentes devem estar preparados/as para lidar com um perfil discente heterogêneo que cresce a cada ano, principalmente nas instituições privadas e na modalidade de Ensino à Distância, que passa por ampliação, como demonstrado anteriormente. Estando aptos/as para apreender as demandas, dúvidas, e, até mesmo, expressões da Questão Social vivenciadas por discentes e que podem afetar no processo de aprendizagem, em uma relação de troca constante no desenvolvimento da capacidade de análise da realidade, associando sempre a teoria e a prática.

[...] a prática docente enquanto prática social, a partir de uma leitura crítica frente à realidade, passa a ser essencial para a formação discente, pois nos espaços de formação, o perfil dos alunos dos cursos apresenta-se heterogêneo. Alunos de classes sociais diferentes passam a dividir espaços, demandas sociais tornando-se vivência concreta e não ideológica, fruto do processo histórico-social (NETO, BARROS, GAZOTTO, 2011, p. 7).

Igualmente, deve-se levar em conta a condição de assalariado/a desses/as profissionais, que vendem sua força de trabalho especializada para as instituições empregadoras públicas ou privadas, pois não dispõem de todos os meios e condições para efetivar o seu trabalho. Logo, essas condições são “ofertadas” pelos empregadores, o que acarreta a necessidade de responder as requisições das faculdades e universidades nas quais lecionam.

O perfil desse/a docente aparece brevemente na pesquisa com profissionais que atuam em cursos de graduação presenciais realizada por Lima (2016), onde é possível perceber que o

perfil, majoritariamente, feminino do Serviço Social é igualmente uma realidade no trabalho docente. Esse marcador de gênero liga-se à discriminação existente no mercado de trabalho, com diferenças salariais e “desvalorização” de determinadas profissões ligadas ao chamado “cuidar”, que, historicamente, são associadas a mulheres. O universo acadêmico, segundo Lima (2016) ao analisar as respostas das docentes, não estaria alheio ao machismo e inflexões derivadas da divisão sexual do trabalho, contabilizando um desafio a mais para o trabalho em tal espaço. Outro desafio ou problema enfrentado na docência em cursos presenciais é a carga de trabalho, onde:

[...] a maioria esmagadora das docentes tem trabalhado fora do horário do trabalho, em fins de semana e tem se sentido pressionado por prazos e metas a cumprir. Todo esse quadro de sobrecarga tem tido com consequência o processo de adoecimento crescente das profissionais [...] (LIMA, 2016, p. 277).

Essa sobrecarga pode ter impacto direto na qualidade do ensino e no desempenho de funções por parte das/os docentes, que lidam ainda com os cortes e ataques sofridos nas instituições de nível superior públicas, que, constantemente, são permeadas pelo viés produtivista acadêmico supracitado, pela valorização de determinadas áreas do conhecimento tidas como “mais rentáveis” e a tradicional “falta de recursos”. O setor privado também passa por problemáticas, como a necessidade de fechamento de carga horária atrelada às remunerações aquém do trabalho feito, não incentivo ao tripé ensino-pesquisa-extensão, entre outras situações já expostas. Essas problemáticas, entretanto, não devem impedir no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de questões postas na realidade social, seja no campo micro da sala de aula, com as/os discentes, da vivência nos lares, até um campo macro da luta política e social que se constrói diariamente, uma vez que:

[...] a prática docente reconhecida como trabalho profissional está congruente ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, pois constrói uma ação coletiva de superação às desigualdades sociais, de enfrentamento a qualquer forma de coerção e cerceamento do ser social, visto que por meio de sua instrumentalidade, permite que a profissão mantenha seu cariz crítico, dialético e emancipador. Deste modo, a prática docente, como prática social no processo de formação profissional em Serviço Social, condiciona a transformação social e pessoal de seus sujeitos (NETO, BARROS, GAZOTTO, 2011, p. 14).

Em sua abordagem acerca da docência em Serviço Social, Lima (2016) pontua que a ampliação desgovernada da modalidade EaD tem rebatimento direto na qualidade do ensino ministrado aos discentes, corroborando com o desafio de exercer o papel de professor/a no Brasil, principalmente, no período dos últimos 30 anos, de desmonte e mercantilização da política educacional. Para exercer a docência no EaD, pressupõe-se a necessidade de estar ciente de todos esses pontos e desafios, sendo que no Serviço Social, ainda existe a

problemática de que, durante a aprovação das Diretrizes Curriculares pelo MEC, foi permitido que o conteúdo da formação fosse de livre iniciativa das IES, seguindo, claro, princípios já postos.

Porém, como afirma Lima (2016, p. 272), esse cenário é arriscado e uma lógica empresarial, do custo\benefício, que visa uma massificação dos cursos e validação de “cartilhas”, pode aparecer, resultando em um conhecimento engessado e acrítico, aligeirando a formação. Nesse cenário contraditório, que deve sim ser ocupado pelas\os profissionais, uma vez que é sua atribuição, e que será investigado mais a fundo na seção 3.3, encontram-se as\os assistentes sociais que trabalham como docentes e devem exercer seu potencial interventivo e investigador para favorecer seus discentes. Explorando as possibilidades de atuação, e contrabalanceando possíveis autoritarismos dos conglomerados educacionais que ofertam o EaD no Brasil, fazendo valer sua prática pedagógica.

3.2 O DEBATE NA CATEGORIA PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL ACERCA DA MODALIDADE EAD

O movimento inicial de oferta de cursos de graduação em Serviço Social, via modalidade EaD, não passou despercebido por setores e entidades da categoria profissional, como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e a ABEPSS, que no ano de 2006, já haviam se manifestado contrários à implementação de cursos nessa modalidade, através de uma nota pública, gerando mobilizações posteriormente. O ano de 2011 foi marcado por uma campanha nacional impactante, denominada “Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social”⁹, que contou com o apoio de todas as entidades supracitadas, e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN).

A campanha buscava chamar a atenção da sociedade brasileira para os impasses derivados do EaD, onde as facilidades de acesso e pagamento característicos da modalidade, além de outros fatores, eram comparadas com um lanche oferecido em *fast-food*, obtidos rapidamente, mas com pouco conteúdo alimentar de qualidade. Ela contou com divulgação de material gráfico, distribuído por todo o país, além do material disponibilizado na internet.

⁹ É possível acessar um dos materiais da campanha, o CFESS Manifesta, através do link: <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf>

Desde essa época, foi deixado claro que tal posicionamento crítico, contrário ao EaD, não se dirigia aos docentes e discentes de tal modalidade, e sim aos rumos dados pelo Estado à política de educação. Esta política vivencia, ainda hoje, o fenômeno da mercantilização, que é o oposto da educação laica, pública, presencial e de qualidade, defendida pela categoria profissional de modo majoritário. Foi então estabelecido o posicionamento do CFESS e demais entidades, que define a existência de incompatibilidade do Ensino a Distância com a formação em Serviço Social.

A campanha “Educação não é fast-food” foi bem recebida por parte da população, gerando um debate proveitoso acerca da temática, entretanto, não ficou isenta de críticas. A partir dia 12 de agosto, do ano de lançamento, a campanha foi suspensa por ordem de um juiz federal do estado de São Paulo. A decisão foi favorável a uma ação judicial promovida pela Associação Nacional dos Tutores de Ensino à Distância (Anated) e retirou do ar os vídeos, o site, e as peças gráficas\ilustrações, sob pena de multa diária. As entidades do Serviço Social receberam a decisão judicial como um ato de censura, uma vez que, segundo afirmavam, a campanha tinha como finalidade provocar o debate público acerca dos rumos do Ensino Superior no país, também, denunciar irregularidades detectadas com base em pesquisas realizadas em cursos via EaD, pelos CRESS de diversos estados.

Vale ressaltar que entidades de outras áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia, também apresentam um histórico de mobilização, quando se trata da luta contra a ampliação desenfreada do Ensino a Distância. O curso de graduação em Psicologia, por exemplo, não pode ser ofertado na referida modalidade, de acordo com a legislação do MEC, e defesa da categoria de psicólogos\as, porém algumas instituições de ensino do setor privado tentam, de modo errôneo, veicular a oferta de cursos via EaD. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi) se mobilizam até hoje na luta contra essas tentativas de burlar a lei, e, até mesmo, quando a lei facilita o espraiamento do EaD, aumentando a porcentagem permitida de carga horária a distância nos cursos presenciais.

Tais entidades da Psicologia, assim como do Serviço Social, defendem ainda o acesso à educação como um direito social e não como um bem comerciável. Dando seguimento ao debate na categoria profissional, foram produzidos, pelas entidades já mencionadas, dois documentos de referência para a temática. O primeiro volume de “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social” teve sua primeira edição publicada em 2010, e segunda edição em 2015. Esse volume aborda um breve histórico do EaD, a contrarreforma

do Ensino Superior no Brasil, e traz dados mais antigos acerca da relação EaD X Serviço Social, coletados pelos CRESS. Já o segundo volume, publicado em 2014, aborda novamente o Ensino Superior e sua expansão mercantilizada, que utiliza o EaD enquanto estratégia, traz reflexões acerca do estágio supervisionado, polêmico, em tal modalidade, e do perfil profissional formado\

Durante a leitura e análise dos oito artigos selecionados, é perceptível uma linha de pensamento similar entre as autoras e autores, quando se trata de suas opiniões acerca da modalidade EaD, em concordância ao posicionamento das entidades profissionais. Antunes e Lemos (2018) afirmam que a implementação do Ensino a Distância é consequência da desresponsabilização estatal no Brasil e da busca de um novo nicho de mercado lucrativo nos países periféricos do capital. Este posicionamento está em correspondência ao que foi apresentado durante a discussão acerca dos oligopólios do setor educacional privado, com a crescente entrada de investimentos estrangeiros, tanto na compra de IES nacionais, quanto na compra de ações da bolsa de valores.

Silva (2019) segue complementando tal perspectiva, alegando que a adesão ao EaD não foi um procedimento aleatório, pois, segundo Pereira (2012), o Ensino a Distância, além de favorecer a estratégia expansionista, também ajuda no fortalecimento do mercado educacional e na elevação das estatísticas de educação do país, mesmo sem prezar pela qualidade em grande parte dos casos. Bem como busca “[...] difundir junto à população um forte consenso em torno da ideia de ascensão social via educação superior, sem tocar nas bases estruturantes da desigualdade no país [...]” (PEREIRA, 2012, p. 31).

Pereira, Ferreira e Souza (2014, p. 196) reforçam o interesse mercantil dos conglomerados privados na oferta do EaD, que se revela barato “[...] tanto para quem o explora (as IES) comercialmente quanto para quem o consome (os estudantes) [...]”. Logo, a tendência atual é de que o mercado, e o próprio governo, sigam investindo em tal modalidade, com propagandas (como as que podem ser vistas facilmente na televisão hoje em dia) e patrocínios, que demonstram os “múltiplos benefícios” do EaD, e aprovação de medidas, como Plano de Expansão da Educação Superior por meio digital.

Estas autoras (2014), em seu estudo que quantifica a relação EaD X Serviço Social, confirmam fatos já trazidos, como o de que o curso em tal modalidade é atraente para o setor privado educacional, por ser lucrativo, também que o ritmo de abertura é vertiginoso, em comparação com os presenciais, e no quantitativo de ingressantes, matrículas e até

concluintes, o EaD supera o presencial, o que caracteriza a massificação da certificação. Assim, conforme descrevem Silva e Amaral (2019, p. 437-438), “[...] o EAD foi concebido, estrategicamente, como mediação pedagógica funcional à dinâmica capitalista contemporânea, dadas as particularidades e legalidades próprias dessa modalidade de ensino”, moldando novos perfis profissionais, relações trabalhistas, funções docentes e o mercado de trabalho em si.

No âmbito dos cursos de graduação em Serviço Social, a realidade da mercantilização do ensino e da expansão da EaD, todos de natureza privada, tem se caracterizado como ponto fundamental de debates e estudos, no sentido de defesa da política de educação como direito. A categoria profissional, por meio de suas entidades representativas expressas no Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, tem enfrentado de forma organizada e articulada os desafios que se impõem diante da precarização da formação e do trabalho profissionais [...] (ANTUNES; LEMOS, 2018, p. 26).

Como esperado, uma opinião crítica ao discurso enganoso da democratização do acesso aparece na maioria dos artigos. Silva (2019) afirma que tal discurso foi utilizado como principal argumento dos/as defensores/as do EaD, entretanto, a utilização da modalidade, para o aumento do acesso de parte específica da sociedade ao Ensino Superior, não faz parte de “[...] um processo de ampliação do acesso ao direito à educação, mas de uma certificação massificada, destituindo-se tais estudantes do direito social à educação superior de qualidade” (PEREIRA, 2012, p. 28). Logo, como sinalizam ainda Antunes e Lemos (2018), a expansão do nível superior de ensino pela via privada, fortemente caracterizada pelo EaD, não corresponde a democratização da educação, e sim contribui para o aumento da desigualdade educacional no país.

Existe um público-alvo dessa estratégia expansionista, e como trazem Pereira (2012), e Gonçalves e Silva (2020), a modalidade à distância é destinada, de modo intencional, a camada mais empobrecida da classe trabalhadora, em uma tentativa de promover um pseudo-acesso igualitário. As camadas médias, altas e elites vão, de modo prioritário, seguir acessando as IES públicas do país, que, mesmo após os duros ataques e corte de verbas, ofertam uma educação de qualidade, com vivências únicas que ajudam na construção não só de profissionais, mas de sujeitos como um todo.

[...] O investimento nesta modalidade de ensino, que integra as “reformas” educacionais, corresponde também a uma das estratégias da ordem do capital de não permitir a construção de uma subjetividade que cogite a transformação radical da sociedade, uma vez que aparenta a inclusão das classes de trabalhadores ao ensino superior e alimenta a esperança da mobilidade social (ANTUNES; LEMOS, 2018, p. 25-26).

Deste modo, os discentes, que visualizam no EaD uma possibilidade de avanço em sua qualificação e mobilidade social, podem enfrentar determinadas deficiências da modalidade, que ocorrem igualmente na graduação em Serviço Social. Silva (2019) pontua que metodologias geralmente usadas no EaD trazem o discente para a centralidade do ensino-aprendizagem, como sujeito ativo, apesar da vivência acadêmica requerer uma conjugação de fatores e sujeitos. Isso pode incentivar autonomia discente de forma equivocada, em uma individualização do processo formativo, como sinalizam Silva e Amaral (2019). Esse artifício, ainda segundo Silva e Amaral (2019), promoveria mudanças na relação de aprendizagem entre docente e discente, além de ocultar concepções teórico-políticas e formativas, que almejam atuar no direcionamento comportamental da classe trabalhadora.

Na contemporaneidade, a nosso ver, em relação à dimensão pedagógica, a modalidade EAD produz-se como uma simbiótica derivação da pedagogia do “aprender a aprender” e das formulações da pedagogia tecnicista, uma vez que a ampliação do ensino mediado pelas TICs tende a direcionar uma conformação pedagógica racionalizada para expressar a pretensa neutralidade científica na difusão do conhecimento. E o faz por meio da 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 (SILVA; AMARAL, 2019, p. 447).

A formação profissional em Serviço Social é defendida, pelas entidades da categoria profissional, como incompatível com a dinâmica do Ensino a Distância. Desse modo, Pereira, Ferreira e Souza (2014) apresentam esse posicionamento contrário à inserção do EaD na graduação em Serviço Social, lembrando tal quesito da incompatibilidade da modalidade, com uma formação que valorize e incentive a criticidade e as três dimensões da profissão, teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. De modo conjunto, Silva e Rabelo (2017) afirmam que o EaD configura como uma estratégia educacional aligeirada, que desconsidera as reais necessidades discentes e que, em sua maioria, proporciona o descumprimento das Diretrizes Curriculares, impactando na formação, logo, nas condições futuras de atendimento aos usuáias e leitura da realidade social.

Gonçalves e Silva (2020, p. 93) seguem o posicionamento supracitado, e tal como as demais entidades da profissão, e autores/as analisados/as, deixam claro, que “[...] não tem por intenção criticar, estigmatizar ou denunciar os docentes e estudantes desta modalidade [...]”, e sim, desvelar os interesses mercantis por trás da oferta em expansão do EaD e os impactos que essa modalidade traz para o futuro da profissão do Serviço Social.

A opinião acerca do perfil profissional formado é um dos pontos encontrados de modo mais recorrente no material analisado. Pereira (2012) argumenta que o EaD tende a formar profissionais que não tiveram um contato próximo com dimensões investigativas, pesquisas em si, também pontua a não valorização de uma análise crítica social, que permite um olhar e expertise para ponderar situações além da aparência dos fatos.

Pereira, Ferreira e Souza (2014) identificam certas condições formativas que apontam para um perfil fragilizado, tais como: ausência de contato com movimentos sociais; ausência do tripé ensino-pesquisa-extensão; ausência de vivência acadêmica e com sujeitos; irregularidades no estágio supervisionado. Algumas dessas condições são mencionadas igualmente por outros/as autores/as. Pereira (2012) reflete que, nos anos subsequentes, desde a criação dos primeiros cursos via EaD, o perfil profissional seria impactado pela ausência de vivência no ambiente acadêmico universitário, de contato os movimentos sociais e populares, e pela dissociação do tripé ensino – pesquisa - extensão. Silva e Rabelo (2017) trazem outros fatores que influenciam diretamente no perfil formativo oferecido pela modalidade, a exemplo da ausência de leitura dos/as autores/as clássicos, como Iamamoto e Netto, em uma bibliografia enfraquecida durante a graduação. Porém, um fator que chama bastante atenção é a denominação dos cursos por parte dos/as discentes, que dizem cursar ‘assistência social’, e algumas das próprias IES que ofertam os cursos, também cometem esse equívoco.

A formação profissional seria conduzida então para a atuação em políticas sociais minimalistas, focalizadas e residuais, seguindo o ideal neoliberal, de acordo com Pereira, Ferreira e Souza (2014), fragilizando o exercício profissional e favorecendo a dúvida de que se é realmente possível fortalecer os direitos sociais conquistados e a classe trabalhadora, através da graduação ofertada pelo EaD. Gonçalves e Silva (2020) afirmam se preocupar com a formação e exercício profissional, uma vez que a ampliação do EaD, seguindo os interesses já expostos, e com flagrantes deficiências, certamente tem impactos em ambos os fatores, provocando, segundo elas, mudanças na atuação das/os futuras/os profissionais.

Na literatura recente da profissão, 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 [...] (SILVA; AMARAL, 2019, p. 439).

As conquistas da categoria profissional nos últimos 30 ou 40 anos são postas em risco pelas orientações atuais impostas pelo Ensino a Distância, conforme alegam Gonçalves e Silva (2020). Em um processo de retrocesso, ainda mais impactante, pois a categoria

profissional se vê em um cenário completamente avesso à defesa da educação enquanto direito social. Silva e Rabelo (2017) demonstram no seu estudo que a maioria dos cursos de Serviço Social via EaD no Estado de Pernambuco se encontram em instituições consideradas não universitárias com fins lucrativos, assunto já mencionado no referido trabalho. Tais IES tendem a não ofertar condições para o desenvolvimento de pesquisa e extensão, de perspectiva formativa crítica, não levando em conta as reais demandas discentes.

Tais fatores deficitários colaboram para o descumprimento das Diretrizes Curriculares fixadas nacionalmente, conforme expõem boa parte dos artigos. Silva e Rabelo (2017) asseguram a existência de dificuldades no cumprimento do estágio curricular. O não acionamento da dimensão investigativa, tão significativa, aparece em Pereira, Ferreira e Souza (2014) e as questões relacionadas diretamente com a docência, serão discutidas na seção seguinte. Como pontuam Gonçalves e Silva (2020), trazer o debate acerca do EaD para o cotidiano da profissão, é importante justamente para entender se as Diretrizes estão sendo seguidas.

[...] esta realidade de massificação do ensino impacta na formação profissional, sobretudo dos novos Assistentes Sociais, egressos do EaD, pois a graduação nesta modalidade fere princípios e diretrizes defendidos pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o que trará modificações para o mercado de trabalho em Serviço Social, bem como enormes desafios para defesa do projeto profissional (SILVA; RABELO, 2017, p. 136).

O risco apresentado ao projeto profissional é uma das questões trazidas por Silva e Amaral (2019) ao debate acerca do EaD. Os autores confirmam o fato de que a categoria profissional não é um bloco homogêneo, onde existe a perspectiva crítica, em defesa da classe trabalhadora, da liberdade de escolhas e construção de uma nova sociabilidade, entretanto, tendências conservadoras ainda são reais, e manifestas, encontrando terreno fértil no atual governo reacionário. Logo, segundo eles, “[...] preocupa-nos o potencial ideológico-político do ensino a distância na afirmação de projetos classistas contrapostos ao horizonte estratégico do Serviço Social brasileiro [...]” (SILVA; AMARAL, 2017, p. 439).

O Ensino a Distância poderia então propiciar o avanço de projetos profissionais conservadores, que pregam ideais como o do assistencialismo e vocação do cuidar, criando espaços de divulgação desse pensamento conservador, de manutenção das relações sociais expropriantes e desiguais vigentes. Igualmente, pode impactar, segundo identificam Silva e Rabelo (2017), Pereira (2012) e Silva e Amaral (2019), em uma reconfiguração do perfil dos/as assistentes sociais no país, desvalorizando o exercício do seu trabalho.

Portanto, o EaD sozinho não dá elementos suficientes para atuação profissional dos Assistentes Sociais dentro de uma totalidade, de uma formação crítica, propositiva, como deve ser o perfil desse profissional estabelecido pela ABEPSS. A formação dos profissionais direciona-se para prática, para técnica, secundarizando a problematização teórica e crítica [...] (SILVA; RABELO, 2017, p. 122).

A massificação da formação em Serviço Social gera um enorme contingente de profissionais formados\as, sem absorção pelo mercado de trabalho, impactando nas condições de trabalho aceitas e na ampliação de exército assistencial de reserva, de acordo ainda com Silva e Rabelo (2017). Pereira (2012) comenta sobre a desvalorização do próprio curso de Serviço Social, no que se refere ao seu status, relações trabalhistas e salariais. Esta autora (2012), de modo sagaz, faz referência ao fato de que cursos tradicionais, como Direito e Psicologia, se posicionaram de forma contrária a modalidade EaD, e conseguiram, legislativamente, que não fossem ofertados cursos, mas o Serviço Social, não.

Assim sendo, é possível compreender que o debate acerca da relação EaD *versus* Serviço Social, está ganhando escopo e holofotes com o passar dos anos, uma vez que os dados coletados, tanto pelas entidades da categoria, quanto em estudos acerca do tema, chamam atenção para o futuro da profissão como um todo. Como coloca Pereira (2012), a crítica à modalidade tem como alvo final fortalecer não só o Serviço Social, mas a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, ofertada presencialmente, em ratificação ao direito posto na Carta Magna. Discutir sobre o perfil formativo, a qualidade do ensino e dos materiais veiculados, a percepção dos\as egressos\as acerca da sua própria formação, é fundamental para construir um entendimento sobre as perdas e ganhos proporcionados, porém, como é revelado na seção seguinte, é preciso voltar a atenção para aqueles\as que trabalham na modalidade, de modo centrado, as\os assistentes sociais que exercem a docência via EaD.

3.3 A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NA MODALIDADE EAD: LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Inicialmente, é importante demarcar que a discussão aqui proposta centra seu foco no objeto de estudo, ou seja, na docência na modalidade EaD, não incluindo o papel dos\as tutores\as de tal modalidade. Tutoria e docência são atividades diferentes. Isso é ratificado na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que afirma que o\a tutor\|a deve oferecer suporte às atividades docentes, porém, como é exposto na referida seção, algumas tarefas docentes de

Serviço Social são delegadas, de modo equivocado, a quem realiza a tutoria. A resolução já mencionada apresenta em seu § 1º do Art. 8º a seguinte definição para o(a) docente:

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC (BRASIL, 2016, p. 4).

Lopes, Vallina e Sasaki (2018) afirmam que, dentro das discussões acerca da expansão do Ensino a Distância no Brasil, é imprescindível trazer elementos acerca das condições de trabalho do corpo docente. Segundo os autores, o número de discentes para cada função docente é quatro vezes maior, se comparada com a modalidade presencial, com vínculos empregatícios de horista ou temporário, tendo maior prevalência. São pontuadas ainda quatro características que podem ocorrer, no desempenho da função docente no EaD, sendo elas: alta carga horária de trabalho, realizada como segunda jornada de trabalho, em alguns casos, para complementar a renda familiar; contratos de trabalho fragilizados; ganhos salariais baixos, e, junto a isso, uma despreocupação da instituição empregadora com os instrumentos e serviços utilizados para a realização do trabalho; por fim, falta de legislação trabalhista específica para esse tipo de trabalho (LOPES; VALLINA; SASSAKI, 2018).

Alguns desses elementos exibidos aparecem nos artigos analisados quando se trata do trabalho do(a) assistente social na docência na modalidade EaD. Do total de artigos, três trazem entrevistas ou análise de dados, ligados diretamente a esses(as) profissionais, expondo a realidade de atuação no Brasil, dentro das dimensões possíveis, uma vez que Pereira (2012) e Gonçalves e Silva (2020) retrataram dificuldades para acessar as informações necessárias aos estudos. Pereira (2012) revela que, à época, as IES que ofertavam os cursos EaD não deixavam a disposição do público informações acerca do corpo docente, no máximo acerca da coordenação do curso. Enquanto Gonçalves e Silva (2020) revelam que os(as) assistentes sociais docentes não se sentiam à vontade para tratar do assunto, por medo de represália do(a) contratante ou preconceito da categoria profissional por estarem atuando no EaD. Por isso, as autoras (2020) optaram por entrevistar um docente e dois tutores, que já haviam se desligado da IES na qual trabalhavam, não indicando os nomes dos(as) entrevistados(as), nem o período de atuação na IES.

Gonçalves e Silva (2020) ainda trazem que, na instituição na qual esse docente trabalhava, os(as) docentes deviam submeter sua participação em algum tipo de pesquisa à

prévia autorização da instituição, dadas as obrigações contratuais, o que configura um claro limite para o conhecimento acerca da realidade de trabalho deles\as, justificando o receio na participação tanto em estudos já realizados, quanto nos que podem ocorrer futuramente.

A atuação na modalidade EaD pode gerar conflitos ideológicos nos\as docentes, como é exposto por Gonçalves e Silva (2020) ao trazerem a fala de um docente. O profissional relatou sentir diferenças expressivas entre a modalidade presencial, na qual já lecionou, e a modalidade à distância. Essas diferenças, além do posicionamento pessoal\profissional contrário ao EaD, e favorável à educação laica, pública, de qualidade, tal como é colocado pelas entidades da categoria, gerava um conflito interno no docente.

Os trabalhadores afirmaram que necessitavam do emprego para arcar com as despesas que tinham para se manterem e sobreviverem. Todos foram solícitos para exporem seu ponto de vista sobre as fragilidades dessa modalidade, pois consideraram que essa seria uma possibilidade de contribuir com o debate sobre EaD e com a categoria (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 94).

Pereira, Ferreira e Souza (2014) também trazem uma breve reflexão acerca do exercício profissional em um ambiente contraditório, que fortalece a estratégia expansionista mercantilizada, lembrando a configuração central do trabalho do\da assistente social, que pela mesma atividade fortalece capital e trabalho, porém, pode e deve encaminhar sua atuação conforme o projeto ético-político.

A relação entre discente e docente tende a ser frágil, conforme demonstram Gonçalves e Silva (2020), o docente entrevistado pelas autoras, revela que as aulas eram 100% ministradas à distância, não ocorrendo encontros presenciais.

Esse fator também aparece em Pereira (2012), ao afirmar em seu estudo que apenas os\as tutores\as tinham contato presencial com as\os discentes, favorecendo a descentralização da figura docente e a perda de vivências e trocas pedagógicas próprias da docência, logo, limitando o trabalho. Concordando com tal análise, Silva e Amaral (2019) pontuam que o EaD favorece a ausência de relação ensino-aprendizagem orgânica entre docente e discente. Vale mencionar que existem cursos ofertados de modo semipresencial, o que possivelmente diminui esse afastamento, entretanto, no material bibliográfico analisado, essa realidade docente não foi abordada.

No que tange as atividades realizadas por tais profissionais, Pereira (2012, p. 436) pontua que, de modo geral, na época em que realizou o estudo, o\da docente era: “[...] aquele responsável, dentre outras atividades, por elaborar o material didático-pedagógico e gravar as

aulas transmitidas via satélite”, confirmando a tendência do não contato presencial, o que reconfiguraria o trabalho docente, pois, presencialmente, as atividades seriam centradas e controladas pelo/a professor/a. Gonçalves e Silva (2020) trazem que, na realidade estudada, havia uma separação entre os/as docentes que escrevem o material didático utilizado, os que ministravam as aulas à distância e aqueles/as que produziam o material avaliativo, em uma surpreendente fragmentação do trabalho, que, invariavelmente, pode vir a alienar esse/a profissional com relação ao resultado e impacto que seu trabalho alcança.

Além disso, os/as docentes eram direcionados/as a priorizar a busca por novas aptidões relacionadas ao manejo do aparato tecnológico utilizado durante as aulas, em detrimento a sua própria formação permanente, onde foi identificada a inexistência de atividades formativas relativas a conteúdos do Serviço Social. Ademais, as condições físicas de trabalho, que aparecem em Gonçalves e Silva (2020), são descritas como inadequadas, com espaço adaptado e falhas na conexão de internet, indispensável para o exercício profissional. Assim sendo, a característica supracitada, da despreocupação da contratante para com os instrumentos, é verídica nesse caso, agravando-se quando a/o profissional tem que arcar, com base nas próprias economias, com a manutenção e melhorias desses instrumentos.

Sobre treinamento no trabalho, todos informaram que este se foca somente no manejo do sistema, demonstrando o que Almeida e Wolff (2008) indicaram, ou seja, nessa modalidade de ensino as habilidades operacionais são valorizadas, tendo em vista que há uma automatização do exercício profissional dos professores. Como pudemos verificar o ensino a distância é um sistema massificado que visa atender uma grande quantidade de estudantes (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 95).

A questão relativa à formação dos/as docentes merece atenção, para além do não incentivo do desenvolvimento permanente, pois, como releva Pereira (2012), as IES com fins lucrativos, que são as instituições que mais ofertam o EaD, tendem a priorizar o ensino, escamoteando a pesquisa e extensão. O que deixa o/a docente com pouco tempo para dedicar-se a estudos e pesquisas fora da sala de aula, em uma expropriação do tempo necessário a sua formação permanente.

Pereira (2012) expõe ainda que poucos/as dos/as docentes dos cursos via EaD, por ela analisados, eram formados/as em Serviço Social, descumprindo o artigo 5º da Lei de Regulamentação. Essa situação, claramente, tem impacto na formação ofertada, podendo ocasionar uma sobrecarga de trabalho para os/as assistentes sociais docentes, acrescida do questionamento de Pereira (2012) sobre como seria possível saber acerca do perfil formativo das IES que ofertam EaD, se, na época, não se tinha acesso ao perfil dos formadores, ou seja,

docentes e tutores. Além disso, as/os discentes teriam contato com poucos profissionais, repetindo os/as mesmos/as docentes durante a graduação, empobrecendo a relação com variados métodos de trabalho e ensino, linhas de pesquisa e afins.

Conhecer o que produzem e a qualificação tanto do corpo docente quanto das coordenações de curso é de fundamental importância para apreender o direcionamento teórico dado à formação profissional em tais cursos, bem como o contato dos discentes com a prática de pesquisa. Como incentivar a produção de pesquisa, se o corpo docente e a coordenação de curso apresentam frágil inserção neste campo? Depreende-se, daí, que a formação na modalidade em questão tende a formar profissionais sem a dimensão fulcral da pesquisa e sem o contato com docentes que tenham uma trajetória expressiva na produção acadêmica, o que empobrece sobremaneira a formação [...] (PEREIRA, 2012, p. 39).

Outro limite imposto pela dinâmica dos cursos via EaD é uma menor contratação de docentes, uma vez que as IES dão preferência aos/as tutores/as, rebaixando o valor da força de trabalho dos/as docentes e favorecendo contratos de trabalho fragilizados, conforme afirma Pereira (2012). Também, com a expansão da modalidade, mestres/as e doutores/as em Serviço Social podem passar a vender sua força de trabalho para funções de tutoria, impactando ainda mais no quesito da remuneração salarial, reconfigurando relações de trabalho, em um panorama atual, já exposto, que desvaloriza o trabalho docente no Ensino Superior, como colocam ainda Silva e Rabelo (2017):

[...] por meio do EaD, garantem muitas matrículas sem, no entanto, necessitar da contratação de tantos docentes, substituídos pela contratação de diversos tutores, que geralmente possuem vínculos trabalhistas precários e baixos salários. Portanto, para além da mudança no papel do professor, é preciso considerar os impactos desta modalidade nas relações de trabalho, pois este novo profissional da educação, em sua imensa maioria, além dos baixos salários, não dispõe dos direitos tradicionais como férias e carteira assinada (SILVA; RABELO, 2017, p. 130-131).

A relação tutoria *versus* docência é um dos pontos mais complexos, identificado após a análise do material bibliográfico, pois, além de acarretar limites para o trabalho docente em si, contribui para o descumprimento das Diretrizes Curriculares fixadas nacionalmente e o reforço da dúvida levantada por Pereira, Ferreira e Souza (2014), sobre se é possível favorecer um perfil formativo em consonância com o Código de Ética de 1993 dentro da modalidade. Um dos pontos centrais, que já havia se sinalizado pelas entidades da categoria, refere-se ao estágio supervisionado, etapa basilar e singular da graduação, e que, conforme foi analisado, vem ocorrendo de forma deficitária.

Pereira, Ferreira e Souza (2014) sinalizam acerca dos limites na realização da supervisão acadêmica e de campo. De modo complementar, Gonçalves e Silva (2020, p. 95) trazem que, “com relação à supervisão de estágio, os sujeitos entrevistados relataram que a

maior fragilidade era a supervisão acadêmica, feita pelo tutor eletrônico e limitada a questões burocráticas, como a cobrança de documentação [...]”, ou seja, o docente não participa de fato do processo de supervisão acadêmica, o que compromete muito o acompanhamento, contrariando as Diretrizes. Logo, a supervisão se limita a questões documentais, as/os profissionais da tutoria têm que lidar com muitos/as discentes, e, possivelmente, não existe um espaço para a concretização de diálogos sobre a base teórico-metodológica e técnico-operativa desenvolvida no curso e a vivência do estágio, e mesmo que houvesse, sem a presença docente, as reflexões seriam esvaziadas. Favorecendo o discurso equivocado da dicotomia entre teoria e prática, tão combatida pela profissão.

A inexistência do tripé ensino - pesquisa - extensão não é novidade, dado todo o percurso exposto até aqui. A ausência de projetos de pesquisa e extensão dificulta o fazer docente e o processo da graduação como um todo, tais profissionais não têm incentivo e, muitas vezes, tempo disponível para realizar estudos, pois, como já afirmado, o ensino é a grande prioridade das IES que ofertam massivamente o EaD. Esse déficit da dimensão investigativa da profissão também é percebido durante o processo da construção dos trabalhos de conclusão de curso.

Primeiramente, conforme apontam Gonçalves e Silva (2020), são as/os tutores que realizam a orientação das/os discentes e não professores/as, como é previsto nas Diretrizes. A carga de orientandos/as por profissional tutor/a é imensa, logo, a qualidade final dos trabalhos é posta em risco pela carga de trabalho e pela não qualificação esperada das/os orientadoras/es, que não são docentes efetivamente. Mas, vale ressaltar que tais profissionais não têm culpa da realidade na qual estão inseridas/os, uma vez que esse “descaso” serve aos interesses da massificação de diplomas, desejada pelos conglomerados educacionais.

O docente entrevistado por Gonçalves e Silva (2020) desabafa acerca da necessidade de investimentos na modalidade, pois é uma notória realidade que põe em risco não apenas a formação de qualidade em Serviço Social, mas todas as conquistas da categoria, redefinindo os rumos da profissão, oferecendo um terreno fértil para o conservadorismo e posturas imediatistas e julgadoras, porém, existiria uma resistência proposital para majorar a qualificação. Se as IES privadas paulatinamente aumentam seus lucros a cada dia, e obtém, inclusive, apoio estatal para isso, mudanças não parecem tão interessantes para tais empresas.

No plano formativo/acadêmico, a racionalidade hegemônica burguesa e a ação coletiva do empresariado da educação tendem a capturar ideologicamente 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 (SILVA; AMARAL, 2019, p. 451).

Pereira (2012) considera o trabalho docente como parte do núcleo estruturante do curso, e o perfil do corpo docente como componente fundamental para uma formação qualificada, em consonância com as Diretrizes Curriculares. É perceptível que o/a profissional pode sim tentar agregar valor à formação, mesmo com os desafios via EaD, acionando sua relativa autonomia e prática pedagógica, para fortalecer o ensino-aprendizagem, a própria categoria e as/os usuários, uma vez que irão ser atendidas/os por profissionais formados/as em tais cursos. Não se pode “abandonar” ou julgar aquele/as que acessam o ensino por essa modalidade, sabendo, porém, dos entraves e fragilidades do Ensino a Distância. Destarte, infelizmente, de modo geral, os limites têm maior ocorrência do que as possibilidades, no desenvolvimento do trabalho desses/as assistentes sociais, onde é possível:

[...] observar que o ensino a distância tem se constituído uma forma massificada de ensino - as tarefas são divididas e cada trabalhador fica com uma parte do processo, o que ocasiona tanto a alienação do trabalho, como a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 98).

Fica evidente, no posicionamento das autoras e autores analisados, a necessidade de um aprofundamento nas investigações acerca das/os profissionais assistentes sociais que atuam como docentes no EaD. A dificuldade de acesso às informações sobre esse público, o desconforto em participar de pesquisas e a orientação das IES empregadoras de submeter a participação a uma autorização, contribuem para a escassez de dados existentes. Entretanto, é preciso que a categoria profissional, e suas entidades representativas, tenham um olhar mais apurado e atento acerca dessa temática, buscando estratégias de aproximação com esses/as profissionais que tentam, em meio a desafios, contribuir para a vida das/os discentes e sociedade como um todo.

[...] Relatam que apesar de serem profissionais comprometidos percebem que a instituição não apresenta compromisso com a formação de qualidade. Constatam que a forma pela qual a instituição organiza o processo de trabalho dificulta que se faça uma formação de qualidade (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 97).

As/os docentes enfrentam variados limites no exercício de seu trabalho, mesmo com todo apreço e comprometimento com a função exercida e tentativas de construir e colaborar para o conhecimento discente de forma próxima ao que está posto nas Diretrizes Curriculares e no Código de Ética da profissão, lidando com debates ideológicos próprios. No interior de um dos espaços sócio-ocupacionais, que se revelou altamente contraditório, é desafiador realizar a defesa de uma nova sociabilidade, na qual as questões relacionadas à desigualdade

educacional e mercantilização do ensino não sejam tão decisivas e mandatórias da educação no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho objetivou-se investigar, através de artigos presentes em periódicos próprios da produção do conhecimento da profissão, como o trabalho do assistente social que atua na docência na modalidade EaD no Brasil é retratado. Para alcançar uma melhor resolução ao problema de pesquisa, foram traçados objetivos específicos que, permitiram compreender que o exercício profissional em tal campo sócio-ocupacional é permeado por desafios, questionamentos e enfrentamentos.

O caminho traçado pelos objetivos permitiu primeiramente entender que a docência enquanto trabalho e atribuição privativa de assistentes sociais, está atravessada por todo o contexto descrito no trabalho acerca dos rumos que o Ensino Superior brasileiro vem seguindo, desde a adoção da agenda neoliberal para regência das políticas públicas do país. Uma conjuntura marcada por algumas conquistas, porém, principalmente, pelo fenômeno da mercantilização, pela privatização direta ou indireta, que ocasiona, além de outros pontos, a precarização e intensificação do trabalho docente, além disso, a exigência capitalista contemporânea pela polivalência, eficiência e quantificação das atividades. Contudo, o histórico de constante evolução da profissão para garantir a efetivação do projeto ético-político e a aproximação das lutas contra inúmeras opressões, também no exercício da docência, caracteriza uma atuação repleta de capacidade e disposição, tendo sempre ciência das barreiras impostas, para uma melhoria da vivência discente, dos cursos de graduação, da educação no país e da sociedade como um todo.

Em seguida, foi possível conhecer o patamar atual das opiniões existentes na categoria profissional acerca do Ensino a Distância, temática polêmica e que ainda deve proporcionar muitas discussões no decorrer dos anos. A categoria profissional, juntamente com as entidades representativas, mantém um posicionamento contrário à relação EaD e Serviço Social, não direcionando suas críticas a quem trabalha na modalidade, ou a quem a escolheu para acessar o nível superior. A crítica se dirige a conversão do direito social a uma educação pública, laica, presencial e de qualidade, em mercadoria, favorecendo o setor educacional privado e desresponsabilizando o Estado de suas incumbências, e para além da transformação em mercadoria, a falácia da democratização do acesso é refutada constantemente. Na análise mais direcionada ao Serviço Social, diversas irregularidades são encontradas nos cursos ofertados em tal modalidade, no que tange o estágio curricular, monografias, e seguimento

das Diretrizes Curriculares. Os inconvenientes se estendem até o projeto profissional, colocado em risco por posturas conservadoras e uma formação fragilizada, em um retrocesso claro para toda a categoria, além das questões relativas ao mercado de trabalho. Desta forma muitas coisas devem ser revistas, combatidas e continuamente investigadas quando se trata da graduação via EaD.

Durante a prospecção para identificar os limites e possibilidades da atuação na docência, foi constatado que o trabalho em tal área é desafiante, e, ao mesmo tempo, desperta curiosidade para maiores estudos. Os limites aparecerem com maior ocorrência e, para além das questões gerais ligadas a precarização e desvalorização docente, o Ensino a Distância tem suas peculiaridades. Algumas delas são: a falta de acesso aos profissionais docentes para a realização de pesquisas; a fragmentação das atividades realizadas e descentralização da figura docente; o contato insuficiente com os discentes; o não incentivo à pesquisa e extensão, e formação permanente; por fim, a problemática relação entre tutoria e docência, ponto que chama bastante atenção, pois configura um desvio de função e descumprimento de atribuição privativa, contribuindo também para o descumprimento das Diretrizes, e afastamento do Código de Ética. Parte desses/as assistentes sociais que atuam na modalidade têm consciência das limitações e buscam, mesmo nesse cenário árduo, ofertar um ensino-aprendizagem de qualidade, pois, se contando com assistentes sociais formados/as enquanto professores/as, já é complicado, imagina se inserirem outros profissionais de áreas distintas para assumirem esse papel (lembrando que essa situação já ocorre em algumas IES).

Em vista disso, a docência na modalidade de Ensino a Distância é retratada, na produção do conhecimento, como uma atividade laborativa caracterizada por muito mais limites do que possibilidades, em um espaço contraditório que deve ser ocupado por profissionais assistentes sociais, mas gera conflitos ideológicos, sobrecarga de trabalho e não acionamento completo do potencial pedagógico e transformador do trabalho docente, apesar da limitação do estudo em encontrar informações centradas neste.

Constatar a existência de tantas limitações em comparação com possibilidades de atuação é desanimador, entretanto, serve como combustível para seguir analisando atentamente como essa situação experienciada pelas/os docentes poderá evoluir com o passar dos anos. Como afirmado anteriormente, a presença de assistentes sociais na docência via EaD, pode soar contraditório, mas se não foi conquistada a não abertura dos cursos no

passado, essas pessoas devem ocupar tais espaços, pensando no futuro da categoria profissional e nas conquistas existentes da profissão.

O referido trabalho pode levar justamente as/os assistentes sociais docentes no EaD a refletirem sobre sua atuação, enxergarem que devem debater sobre suas realidades laborais, buscando melhorias dentro do que possibilita sua relativa autonomia, sempre na defesa do projeto ético político. Assim como permitir o debate sobre a massificação da certificação, e para que fins o EaD vem sendo utilizado no Brasil. Manter o debate constante acerca do EaD é importante, pois o futuro do Serviço Social está em discussão também, o descumprimento das Diretrizes Curriculares é preocupante, tal como o contingente de profissionais formados/as pela modalidade que, terá um impacto direto nos modos de atuar, com posturas conservadoras ou não, de pensar uma nova sociabilidade, e nas relações trabalhistas a serem aceitas.

É impossível imaginar que após a aproximação com esse objeto de estudo tão instigante, não surgiriam questionamentos e possibilidades a serem desbravadas futuramente. A priori, existe uma urgência na realização de mais estudos sobre esse público, as/os docentes que atuam na modalidade, apesar dos entraves encontrados pelas autoras dos artigos analisados para acessar as informações. O conjunto CFESS-CRESS deve seguir com o monitoramento dos cursos de graduação via EaD, centrando a análise no trabalho docente, uma vez que, como já foi amplamente debatido, a modalidade apresenta um crescimento exorbitante.

Outro ponto a se ponderar refere-se à probabilidade de aumento da carga horária EaD nos cursos presenciais de modo geral, por conta da vivência do ensino remoto emergencial na pandemia. Horizonte já não tão distante dadas as propostas governamentais como o Plano de Expansão da Educação Superior por meio digital, com enfoque nas IES públicas. Essa entrada planejada do EaD no ensino público pode ser utilizada para combater a argumentação sobre a mercantilização do ensino, e uso da modalidade como estratégia mercantilizada e privatista, a partir do momento em que se insere o EaD em IES públicas.

O trabalho docente nessas instituições poderá ser afetado e tomar novos contornos, acarretando na fragmentação do trabalho, descentralização e desvio das funções dos/as professores/as, entre outros pontos. Analisar os caminhos que o Ensino a Distância irá assumir pós-pandemia é importante, pois a experiência vivenciada nesses anos lidando com o ensino remoto, pode favorecer e popularizar ainda mais a graduação e pós-graduação via EaD,

com novos investimentos daqueles/as que visam lucratividade, ou contribuir para um ranço da sociedade para com a modalidade, dado os desafios que as/os discentes e docentes do país enfrentaram na pandemia. De todo modo, deve-se ter cuidado com as novas indicações comerciáveis acerca da política educacional e com certos procedimentos e “liberdades” a serem adotados nas IES públicas, avaliando criticamente a finalidade deles. A mobilização societária e da categoria docente será ainda mais fundamental na defesa da educação enquanto direito social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. E. M.; LEMOS, E. L. S. A Contrarreforma no Ensino Superior Brasileiro: Determinantes Históricos. **Temporalis**, Brasília, n. 35, p. 12-28, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17922>>. Acesso em: 16 out. 2021.
- BARRETO, R. G. Política educacional brasileira e o Ensino a Distância (EaD) como estratégia expansionista. In: VALE, A. A.; PEREIRA, L. D. (Org). **O ensino a distância na formação em serviço social: análise de uma década**. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. p. 28-53.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERTOLIN, J. C. G. A Mercantilização da Educação Superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 191-211, set./dez. 2009. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9367>>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 set. 2021.
- _____. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 set. 2021.
- _____. Lei n. 8662, de 07 de junho de 1993. Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS)/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS)/EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL (ENESSO). **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social. Volume 2**. Brasília: CFESS, 2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.-br/arquivos/CFESS_incompatibilidadevolume2_2014.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. CRP-PR oficia instituição de ensino sobre curso de Psicologia a distância. **Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR)**, Paraná, nov.2019. Disponível em: <<https://crppr.org.br/crp-pr-oficia-instituicao-de-ensino-sobre-curso-de-psicologia-a-distancia/>>. Acesso em 13 out. 2021.
- CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 848-868, nov. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/JGvSXBv43Fjj7jk4pzmwVWw/?lang=pt>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

DANTAS, M. C. B. **A prática pedagógica do assistente social docente**: contradições e possibilidades. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAREZ, C. S. Mercantilização da Educação Superior Brasileira e a Formação Profissional do Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, n. 31, p. 79-103, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/12243/10099>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FRIGOTTO, G. Mercantilização da Educação Superior e o Fazer Docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Santa Catarina, v. 11, n. 22, p. 155-158, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/379>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, P. P.; SILVA, C. N. Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. **Revista Katálisis**, Florianópolis, n. 1, p. 90-100, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n1p90>>. Acesso em: 15 out. 2021.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 52, p. 34-45, jul. 2013. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/e6d2b71d4519286c8b6a602de3d566d6_1548264499.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc. & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, out/dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/02.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 14 set. 2021.

_____. Ensino a distância se confirma como tendência. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Brasília, 23 out. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>>. Acesso em: 14 set. 2021.

JESUS, O. F. Dilema: Educação a Distância ou Ensino a Distância?. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 29, p. 82-93, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/628>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

LIMA, R. T. Docência e Serviço Social: Condições de Trabalho e Saúde. **Temporalis**, Brasília, n. 31, p. 261-280, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/648j184e009H3V0b9M25.pdf>>. Acesso: 10 out. 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>>. Acesso em: 02 set. 2021.

LOPES, M. G. A.; VALLINA, K.; SASSAKI, Y. A Mercantilização do Ensino Superior No Contexto Atual: Considerações Para O Debate. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 29–44, fev. 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4249>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**, Brasília, 2009. Disponível em:

<<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/koike-marieta-201608060345477665680.pdf>>.

Acesso em: 02 set. 2021.

NETO, C. T. C.; BARROS, J. M.; GAZOTTO, M. A. A Docência em Serviço Social: Espaço de Atuação Profissional. **CAMINE: Caminhos da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2011.

Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/463>>. Acesso em: 07 out. 2021.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. S.; SOUZA, A. C. V. Análise Comparativa entre Expansão dos Cursos de Serviço Social EaD e Presenciais. **Temporalis**, Brasília, n. 27, p. 181-202, jan./jun. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7189>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

PEREIRA, L. D.; SOUZA, A. C. V. Formação profissional em Serviço Social no contexto de expansão mercantilizada: análise de uma década. In: VALE, A. A.; PEREIRA, L. D. (Org). **O ensino a distância na formação em serviço social: análise de uma década**. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. p. 109-137.

PEREIRA, L. D. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EaD: direito à educação ou discriminação educacional? **SER Social**, Brasília, n.30, p.30-49, jan./jun. 2012.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12825>.

Acesso em: 17 out. 2021.

_____. O Ensino Superior Brasileiro Privado-Mercantil e a Expansão Via EaD no Pós-2003: Análise das Matrículas em Cursos De Serviço Social. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 91-105. Disponível em:<<https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>>.

Acesso em: 22 set. 2021.

_____. Perfil do Corpo Docente, Tutorial e de Coordenações de Cursos de Serviço Social na Modalidade de EaD. **Revista de Políticas Públicas**, Maranhão, n. especial, p. 433-440, out. 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1396>>. Acesso em: 17 out. 2021.

PINTO, M. B.; FARAGE, E. Projetos em Disputa na Educação: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 71-87. Disponível em:<<https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>>.

Acesso em: 22 set. 2021.

ROCHA, M. C. S.; RANGEL, M. T. R.; SOUZA, L. G. **Introdução a educação a distância**. Salvador: UFBA, Superintendência de Educação a Distância (SEAD), 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174995/5/eBook_Introducao_a_EaD_UFBA.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, A. I. C.; AMARAL, A. S. Regressividade no direito à educação, tendências pedagógicas do EAD e Serviço Social brasileiro. **SER Social**, Brasília, n. 45, p. 435-455, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18896>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, E. M. Crítica às Metodologias Ativas na Formação Profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, n. 38, p. 147-161, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/27023>>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, T. A. B.; RABELO, J. B. Ensino à distância e suas implicações para a formação dos assistentes sociais: uma reflexão dos cursos EAD no Estado de Pernambuco. **Temporalis**, Brasília, n. 33, p. 103-140, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/16747>>. Acesso em: 15 out. 2021.

WERKEMA, R. Campanha “Educação Não é Fast-Food” Está Fora do Ar. **Conselho Regional de Serviço Social do RS**, Rio Grande do Sul, ago.2011. Disponível em: <<http://www.cressrs.org.br/noticia/campanha-educacao-nao-e-fastfood-esta-fora-do-ar.>>. Acesso em: 12 out. 2021.

APÊNDICE
FICHA DE ANÁLISE

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:
LOCAL ONDE A OBRA É ENCONTRADA:
TEMA CENTRAL:
OBJETIVO:
CONCEITOS UTILIZADOS:
TÓPICOS A SEREM BUSCADOS: 1. PERCEPÇÃO DA CATEGORIA PROFISSIONAL ACERCA DA MODALIDADE EAD. 2. LIMITES DO TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA DOCÊNCIA NA MODALIDADE EAD. 3. POSSIBILIDADES DO TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA DOCÊNCIA NA MODALIDADE EAD.