



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Serviço Social

Valdemar de Oliveira da Silva

Expansão do EaD nos cursos de Serviço Social: formulações acadêmicas e repercussões em seu projeto profissional

Rio de Janeiro

2021

Valdemar de Oliveira da Silva

Expansão do EaD nos cursos de Serviço Social: formulações acadêmicas e repercussões em seu projeto profissional

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Inês Simões Cardoso de Melo

Rio de Janeiro
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

S586 Silva, Valdemar de Oliveira da.
Expansão do EaD nos cursos de Serviço Social: formulações acadêmicas e repercussões em seu projeto profissional / Valdemar de Oliveira da Silva. – 2021.
196 f.

Orientadora: Ana Inês Simões Cardoso de Melo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social.

1. Ensino à distância – Teses. 2. Serviço Social – Teses. 3. Ensino superior – Teses. I. Melo, Ana Inês Simões Cardoso de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III. Título.

CDU 37.018.43

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Valdemar de Oliveira da Silva

Expansão do EaD nos cursos de Serviço Social: formulações acadêmicas e repercussões em seu projeto profissional

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Aprovada em 25 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Inês Simões Cardoso de Melo (Orientadora)
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Profa. Dra. Larissa Dahmer Pereira
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

À classe trabalhadora brasileira, aos defensores da educação pública e de qualidade, às pessoas que lutam e/ou atuam profissionalmente por um mundo socialmente justo, especialmente assistentes sociais que o fazem.

AGRADECIMENTOS

Não é a consciência que determina a vida,
mas a vida que determina a consciência.

Marx-Engels

Ao iniciar as reflexões sobre gratidão, busquei fazer um exercício de tentar compreender as contradições que nos permeiam no convívio social. Nessa trajetória, pude notar o quão comum pode ser a existência de seres sociais que após despontarem em cargos ou cursos “importantes”, por exemplo, podem descartar não apenas amigos, mas também familiares. Sob a influência da meritocracia, que tanto impregna as estruturas sociais com o espírito rançoso de competitividade, tais seres sociais podem cultivar pensamentos deprimentes como “eu cheguei aqui sozinho”, e/ou “não preciso de ninguém”. Essa reflexão me levou a pensar bastante em como escrever sobre gratidão em uma dissertação de mestrado. Então compreendi que esse processo deveria ser feito de forma dialética – justamente porque não se chega a lugar algum sem a interação com o coletivo, mesmo que de forma indireta. Além disso, a trajetória do mestrado não se inicia na matrícula, pois até a execução desse ato, distintos caminhos foram percorridos.

Esse pequeno texto pode até passar despercebido, pois ele é apenas um elemento pré-textual, mas julgo necessário o seu registro. Isso porque, em tempos nos quais a reificação e a adoração ao supérfluo pareçam conduzir o nosso cotidiano; tempos em que a banalização da vida parece ter chegado ao seu ápice, uma dose de humanidade não faz mal a ninguém.

E eu não poderia iniciar sem antes recordar, de forma breve, minha trajetória na graduação em Serviço Social na UERJ – isso porque, tal trajetória responde, em parte, a escolha do meu objeto de pesquisa. Afinal, foram 5 anos de intensos aprendizados e transformações internas e externas. Foram anos de engajamento político em defesa da classe trabalhadora e da educação pública junto ao movimento estudantil. Foram anos em que paralisamos os cursos em defesa dos trabalhadores precariamente terceirizados. E talvez o ápice daquela geração do movimento estudantil tenha sido a ocupação da UERJ, que se deu entre os dias 30 de novembro e 18 de

dezembro 2015. O significado daquele ato de ocupação era a denúncia ao então governador Luiz Fernando Pezão e seu antecessor, Sérgio Cabral. Entre as principais pautas, reivindicamos os meses de salário atrasado dos trabalhadores terceirizados, bem como as bolsas e auxílio permanência dos estudantes de iniciação científica e dos cotistas que também estavam atrasadas.

É importante destacar que o processo de ocupação da UERJ foi organizado pelo movimento estudantil em suas distintas frações organizadas e independentes, que, em conjunto com a ASDUERJ e o SINTUPERJ, organizou ações políticas e culturais como o *Festival Ocupa UERJ*, na então Concha Acústica – rebatizada de Concha Acústica *Marielle Franco*, em homenagem ex-vereadora assassinada junto com o motorista *Anderson Gomes* em 14 de março de 2018. O intuito de tal festival foi chamar a atenção da população, da sociedade civil e da imprensa para a crise que estava se instalando na UERJ. O final daquele movimento só ocorreu via ordem judicial de reintegração de posse por parte da reitoria. Entretanto, ao final daquela ocupação, tanto as bolsas e auxílio permanência foram regularizados, quanto parte dos salários dos trabalhadores terceirizados também foram pagos. No entanto, aquele cenário era apenas um prelúdio do caos que ainda estava por se instalar.

Lutamos também nas ruas em defesa dos direitos sociais e da democracia junto aos professores, técnicos administrativos e demais segmentos da classe trabalhadora. Foram muitas balas de borracha, bombas de efeito moral e *spray* de pimenta com o intuito de nos fazer recuar, mas que não surtiram o efeito desejado pelo aparato repressor do Estado. E, mesmo no período em que a UERJ sofreu com a maior crise de sua história, entre os anos de 2016 e 2017, não desistimos de lutar em meio ao caos e ao recrudescimento de seu sucateamento. Ao contrário: resistimos! Mas precisamos avançar. Entendemos que lutar em defesa da UERJ é lutar não apenas pelo prédio cinza que tão bem conhecemos, mas, sobretudo, lutar em defesa da educação pública de forma ampliada. E talvez seja essa uma das razões que tenha me levado à inquietação e defesa da proposta de formação crítica dos assistentes sociais nessa pesquisa, formação esta que, se pensada a partir do conjunto de cursos Brasil afora, vem sendo ameaçada pelo avanço do EaD. Por isso entendo que resistimos, mas precisamos avançar em uma nova perspectiva para vislumbrar não apenas um novo horizonte para o Serviço Social, mas para a educação de forma ampliada.

Resistir para avançar é lutar em defesa do trabalho docente de qualidade, dos técnicos administrativos e dos trabalhadores terceirizados – que também representam a classe trabalhadora brasileira nas condições de precariedade. Resistir para avançar é, sobretudo, ocupar os espaços que as elites querem nos subtrair para avançar com seu projeto societário conservador e reacionário, onde não reste espaço para o pensamento crítico. Sabemos que nenhum de nós adentra “cru” à universidade, pois cada sujeito possui experiências particulares, perdas, frustrações e conquistas ao longo de sua trajetória, que ajudam a forjar suas visões de mundo, caráter e consciência de classe. Nesse sentido, expresso minha gratidão em primeiro lugar aos meus pais.

Não cabe nesse parágrafo, mas sou extremamente grato à minha mãe, *Maria Gorete Simplício de Oliveira, retirante do semiárido nordestino no Estado da Paraíba*, analfabeta e, que construiu sua vida trabalhando como “empregada doméstica” desde os 17 anos. Essa forma de trabalho necessita de aspas por esconder um caráter extremamente classista, o qual reduz a história de vida de uma trabalhadora a um ser reificado e domesticado à exploração por uma classe que se autointitula superior aos despossuídos. Essa incrível mulher, que teve uma filha roubada ainda criança e criou outros cinco filhos, com a sua simplicidade e humildade, me ensinou que a vida pode ser desprovida de egoísmos, e repleta de doação e amor. Com ela me asseguro de um eterno aprendizado: a sabedoria e a importância de um ser humano não cabem em diplomas ou cargos “importantes”.

Também deixo registrado minha gratidão ao meu pai, *Cloves Teixeira da Silva (in memoriam)*, que saiu do interior do Estado do Espírito Santo como lavrador em busca do trabalho urbano no Rio de Janeiro na década de 1970. Mesmo tendo apenas o ensino fundamental, meu pai sempre nos ensinou que o melhor caminho é a educação. Trabalhou até o último dia de sua vida. Morreu pouco antes de iniciar o processo de sua aposentadoria, em 2007. E esse fato sempre me faz lembrar o quão dura pode ser a realidade da classe trabalhadora: mesmo ao final de uma longa jornada, tendo seu tempo de vida subtraído pela exploração de sua força de trabalho, o trabalhador pode morrer antes de deitar-se na rede para tirar um cochilo e aproveitar suas férias. Ou pode morrer numa laje atingido por uma bala da polícia ao ser confundido com traficante. São tantos exemplos bárbaros que poderia citar. Mas a vida não é feita apenas de tragédias, não é verdade?

E é por isso que mesmo durante essa pandemia que ainda nos assola, é necessário um processo dialético de gratidão. Isso porque, o mais importante da vida é viver, e isso é impossível sem a troca com outras pessoas. Por essa razão, não poderia deixar de agradecer aos momentos com minhas irmãs, *Fernanda, Mariana e Simone*. Também agradeço aos momentos com meus irmãos *Alexandre e Marcos*. E na esperança de que um dia esse texto sirva de inspiração, também o dedico aos meus sobrinhos, *Derick, Jenifer, Matheus, Nicollas, Sofia e Vinícius*.

Os momentos de paz, conquistas e felicidade fazem muito mais sentido quando são compartilhados. E em nossos necessários momentos de abstração, são nas pessoas mais próximas ou nos afetos em quem podemos confiar as aflições e os nossos risos. Por isso, nesse processo de gratidão, também incluo algumas das amigas mais próximas, porque muitas vezes entendo-as quase como uma família extensa. Com elas compartilhei momentos importantes da minha vida e, apesar das distâncias naturais que a dinâmica do real nos impõe, seguem intactas as lembranças na “*parede da memória*” preenchida por essas pessoas: *Andressa, Cacau, Desireé, Dione, Faby, Flavia, Igor, Isa, Lana, Leandro, Lívia, Luana, Luíza, Marcelo, Márcia, Mariela, Nepomuceno, Nicolle, Otero, Pardal, Rita, Roberta, Sarah, Tainá, Thamyres e Valdo*.

Também dedico minha gratidão à *Bia*, que passou a fazer parte do meu cotidiano em meio ao desenvolvimento dessa pesquisa e, que me fez perceber que as relações da vida material tornam-se extremamente mais leves quando a gente simplesmente opta pela ação corajosa e revolucionária de amar outro ser social – sobretudo sem nos submeter às amarras do patriarcado.

Retomando o debate sobre a conscientização política, posso dizer que de forma mais radical, esse processo em minha formação se tornou mais efetivo com o ingresso no curso de Serviço Social – o que converge com a história do significado social dessa profissão. Entretanto, tal processo não ocorreu de forma mecânica. Até a metade do curso de graduação eu trabalhava como porteiro numa escola pública e, assim como a maioria dos alunos de minha turma, chegava cansado e muitas vezes me vi sem fôlego para seguir em frente. Mas os professores engajados com o projeto profissional do Serviço Social, tiveram e continuam tendo papel extremamente importante para que os alunos persistam em dar continuidade em suas trajetórias, seja através da condução de suas aulas, de seus textos, ou mesmo de seus posicionamentos políticos. Portanto, um texto de gratidão deve ser mais do que uma simples lista

contendo nomes e sobrenomes, deve perpassar, sobretudo, por um reconhecimento do legado que uma formação crítica pode ser capaz de realizar na vida dos estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, deixo registrado minha gratidão ao corpo docente da Faculdade de Serviço Social e também do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ, principalmente aqueles que tive o privilégio de ser aluno. Agradeço especialmente àqueles que, de alguma forma estiveram mais próximos no processo de formação, como as professoras *Márcia Pereira da Silva Cassin* e *Andréa de Souza Gama*, que compuseram minha banca de trabalho de conclusão de curso de graduação, além do professor *Jefferson Lee de Souza Ruiz*, que foi meu orientador no TCC e que se tornou um amigo pessoal.

Com relação à experiência na pós-graduação, registro minha fraterna gratidão aos colegas da turma 2019 de mestrado, especialmente aqueles com quem desenvolvi grande amizade, afeto e companheirismo: *Aurilene*, *Carol Heringer*, *Carol Moraes* e *Thays*. Nossas trocas em sala de aula ou nas mesas do “*Loreninha*” e do “*Beija-Flor*”, certamente acrescentaram um tempero especial no início de nossa trajetória, tornando os processos e as leituras muito mais leves.

Ademais, ainda com relação ao mestrado, também deixo registrado minha gratidão à gestão anterior da coordenação do PPGSS/UERJ com as professoras Dra. *Silene de Moraes Freire* e *Vânia Morales Sierra*, bem como a atual gestão, com os professores Dr. *Maurilio Castro de Matos* e *Renato dos Santos Veloso*. O trabalho dos professores que coordenam a pós-graduação certamente está imbuído de complexidade e protocolos burocráticos, os quais requerem minuciosa atenção, e grandes responsabilidades – sobretudo em tempos nos quais a universidade pública sofre ataques de diversos setores, até mesmo daqueles que deveriam preservá-la.

O trabalho realizado pela pós-graduação não se resume apenas à coordenação de seus gestores, mas também perpassa pelo fundamental papel de sua secretaria. Por esta razão, também registro minha gratidão aos técnicos administrativos da secretaria do PPGSS/UERJ, *Mônica Cerqueira Meirelles de Souza*, *Yuri Rodrigues Genuncio* e *Rosangela Aparecida dos Santos*.

Também registro minha gratidão a todos os trabalhadores terceirizados da UERJ, que, muitas vezes, não os vemos realizando suas atividades pelos arredores da universidade. Entretanto, o resultado do trabalho desse segmento, cada vez mais

precarizado da classe trabalhadora, se faz presente a todo instante, seja na manutenção do prédio, na limpeza de todos os doze andares, na jardinagem ou nas refeições do restaurante universitário, entre outras atividades.

A universidade não é composta apenas por toneladas de ferragens ou milhares de metros cúbicos de concreto, tão pouco por carteiras e lousas, onde os estudantes se concentram para o aprendizado de alguma profissão. A universidade é uma força viva da sociedade, da história, do pensamento crítico e da liberdade. A universidade também é composta por pessoas, por gente que sua, que chora, que ri, que canta, que sonha. A universidade merece ser respeitada porque ela não é um bloco monolítico, a universidade é viva, transborda.

Ademais, mesmo que não tenha tido qualquer contato com os trabalhadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também registro meu agradecimento aos técnicos desta instituição, visto que a pesquisa apresentada a seguir foi financiada pela CAPES. Entretanto, é preciso ressaltar que esse reconhecimento se dá, única e exclusivamente, aos profissionais que desempenham seu trabalho em compromisso com a educação superior, ao contrário das orientações do governo Bolsonaro que tem eliminado milhares de bolsas de pesquisa em todo o Brasil. Suas ações têm um alvo específico: o pensamento crítico. A esses, a história se encarregará de colocá-los em seus devidos lugares.

A pesquisa que apresento a seguir, não teria sido possível sem a criteriosa e carinhosa orientação da professora Dra. *Ana Inês Simões Cardoso de Melo*, que aceitou fazer parte dessa empreitada. Encerro este ciclo do mestrado com mais vigor do que quando iniciei o curso, e devo isso muito ao processo de orientação e amizade construído desde o início de 2020 com Ana Inês. E como disse no início desse texto, não se chega a lugar algum sozinho; e, também, não se pesquisa sozinho. Elaborar uma dissertação de mestrado pode até ser algo solitário, sobretudo em tempos de pandemia, mas o resultado desse trabalho é coletivo. Por isso minha gratidão à querida professora, com quem tanto aprendi ao longo desses meses. Seus puxões de orelha junto às risadas fizeram o trajeto dessa pesquisa se tornar um processo de aprendizado mais responsável, criterioso, mas com muita leveza. Infelizmente ainda não tivemos nenhum momento de conversas olho no olho, visto que a nossa parceria se deu no início da pandemia em 2020. Mas essa hecatombe pandêmica passará e

teremos muitas oportunidades de sentar e colocar a conversa em dia com um bom chopp, seja na UERJ ou nas cachoeiras de Magé.

Como disse acima, o resultado dessa pesquisa – que por si só é parcial e ponto de partida para novas investigações – é resultado de um esforço teórico coletivo. Essa coletividade se dá, sobretudo aos incansáveis pesquisadores das ciências sociais, e do Serviço Social. Sem os estudos que precedem nossas produções, as nossas pesquisas não seriam possíveis. Por essa razão, deixo registrado minha gratidão a todos os autores citados nessa pesquisa.

Minha gratidão também ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GEPESS) e à Rede CADESS, grupos de estudos e pesquisas da Universidade Federal Fluminense (UFF), dos quais faço parte. Sem dúvidas, as reflexões e compartilhamento de ideias dessa rede de pesquisadores e estudantes, também se fazem presentes aqui nesse trabalho.

Por fim, e não menos importante, registro minha eterna gratidão à banca de qualificação de mestrado que foi composta pela professora Dra. *Larissa Dahmer Pereira* e pelo professor Dr. *Ney Luiz Teixeira de Almeida*. A expertise e o conhecimento desses professores acerca dos assuntos que são desenvolvidos nessa pesquisa, sem dúvidas, possibilitaram um norteamento mais conciso e apurado sobre os fundamentos que perpassam o fenômeno do ensino a distância. Nesse sentido, posso afirmar que sem o aporte dos apontamentos críticos e criteriosos na ocasião da qualificação, possivelmente os resultados dessa pesquisa teriam caminhos distintos. Para a minha honra, ambos os professores também compuseram a banca de defesa dessa dissertação.

Duque de Caxias, Primavera de 2021.

Quanto mais totalitária for a sociedade, tanto mais reificado será também o espírito, e tanto mais paradoxal será o seu intento de escapar por si mesmo da reificação. Mesmo a mais extremada consciência do perigo corre o risco de degenerar em conversa fiada. A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação auto-suficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, e que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente.

Theodor Adorno

RESUMO

SILVA, Valdemar de Oliveira da. **Expansão do EaD nos cursos de Serviço Social: formulações acadêmicas e repercussões em seu projeto profissional.** 2021. 196 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar, de forma sistemática, o “estado da arte” da produção acadêmica em revistas selecionadas do Serviço Social sobre a expansão do ensino a distância em seus cursos e como este fenômeno tem repercutido em seu projeto profissional hegemônico. Essa análise foi realizada nos principais periódicos da área de Serviço Social, classificados de acordo com os critérios da plataforma Qualis CAPES. Buscando compreender os fundamentos desse fenômeno, essa dissertação parte da análise das repercussões do adensamento do neoliberalismo no Brasil a partir do processo de contrarreforma do Estado. Esse processo incidiu diretamente na forma de condução das políticas de expansão do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, especialmente por intermédio do ensino a distância. Constatou-se que o fenômeno do ensino a distância vem sendo utilizado como alavanca de expansão lucrativa dos conglomerados educacionais, subtraindo cada vez mais o sentido de direito social conferido à educação e, lançando-a ao mercado financeiro. No bojo desse processo, o Serviço Social desponta entre as profissões que mais formaram profissionais via ensino a distância nos últimos anos. Com base na análise das formulações acadêmicas de seus principais periódicos, isto é, de seu “estado da arte”, constatou-se que, apesar de haver poucas pesquisas sobre a incidência do ensino a distância no processo de formação dos assistentes sociais, atualmente a sua expansão tem sido responsável pela maioria dos graduandos em Serviço Social e, conseqüentemente, pelo maior contingente de concluintes. Além disso, também pudemos constatar a sua incompatibilidade com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, fragilizando a perspectiva de formação crítica alicerçada pelo projeto profissional.

Palavras-chaves: Ensino a distância. Ensino superior. Formação profissional. Serviço Social. Projeto profissional.

ABSTRACT

SILVA, Valdemar de Oliveira da. **Expanding EaD in Social Work courses: academic formulations and the repercussions on your professional project.** 2021. 196 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research has as its main objective a systematic analysis of “state of the art” of Social Work regarding the expansion of distance education courses and its implications on the hegemonic professional project. This inquiry was conducted through the main periodical in the area, classified by the Qualis-Capes platform. In order to comprehend the basis of this phenomenon the present dissertation begins by analyzing the repercussion of the densification of neoliberalism in Brazil amidst the counter-reform process. Such process reflects directly in the manner undergraduate education expansion policies were conducted, especially in regards of distance education. It was noticed, that distance education has been used as a lever in the expansion of profitable education business conglomerates, resulting in diminishing the sense of education as social right and placing it under the auspices of the financial market. It stands out that Social Work is one of the professions that most widely adopted distance education in undergraduate education in the past few years. Taking into account the main academic proposals in the most highly-rated periodicals in Social Work area, that means its “state of the art”, this dissertation observed a scarcity of research in the repercussion of distance education in the formation process of social workers. This research highlights, as well, numerous incompatibilities with ABEPSS’s Curricular Guidelines making the critical formation basis of the professional project of the social worker more fragile.

Keywords: Distance Education. University education. Professional qualification. Social Work. Professional project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Evolução do número de cursos no ensino superior na modalidade EaD, segundo níveis de Graduação e Pós-Graduação: Brasil, 2000 a 2004	64
Tabela 2 – Evolução do número de instituições de ensino superior, segundo natureza pública e privada: Brasil, 1995, 2002, 2003, 2010, 2014, 2018 e 2019	89
Tabela 3 – Evolução do número de vagas totais oferecidas no ensino superior, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2014 a 2019	99
Tabela 4 – Evolução do número de ingressantes no ensino superior, segundo modalidade de ensino e ano: Brasil, 2014 a 2019	100
Tabela 5 – Cursos EaD na rede privada, segundo os seis maiores em número de matrículas: Brasil, 2019	100
Gráfico 1 – Oferta de vagas nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019	101
Gráfico 2 – Matrículas nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019	102
Gráfico 3 – Ingressantes nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019	103
Gráfico 4 – Concluintes nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019	108
Gráfico 5 – Concluintes nos cursos de Serviço Social, segundo natureza das instituições e modalidades de ensino: Brasil, 2006 a 2019...	110
Quadro 1 – Produção acadêmico-científica, segundo descritores e artigos identificados e selecionados: periódicos de Serviço Social A1, A2, B1 e B2, Qualis CAPES, maio de 2020	129
Quadro 2 – Identificação da produção acadêmica por periódicos, segundo ano de publicação, vínculo institucional de autores e unidade da federação (UF) da pesquisa realizada: periódicos de Serviço Social A1, A2, B1 e B2, Qualis CAPES, maio de 2020	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABRAEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS – Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CF – Constituição Federal de 1988
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CFT-E – Certificados Financeiros do Tesouro
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19 – *Coronavirus disease 2019*
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD – Ensino/Educação à Distância
EC – Emenda Constitucional
EBES – Estado de Bem-Estar Social
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSS – Faculdade de Serviço Social
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Lula da Silva – Luiz Inácio Lula da Silva
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGSS – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED – Secretaria de Educação a Distância
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNB – Universidade de Brasília
UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	DIMENSÕES DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA CONTRARREFORMA DO ESTADO NOS ANOS 1990	24
1.1	Antecedentes da contrarreforma do Estado brasileiro: o neoliberalismo como resposta à crise capitalista	24
1.2	A contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro	34
1.3	Das distintas concepções de direitos humanos ao direito social à educação	46
1.4	Influências neoliberais na política de educação e os antecedentes do ensino a distância no Brasil	56
2	EAD COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DO ACESSO NO BRASIL E SUAS EXPRESSÕES NO SERVIÇO SOCIAL	68
2.1	Educação como estratégia de emancipação humana: reflexões sobre o sentido de universidade	68
2.2	Democratização do acesso ao ensino superior ou expansão mercantilizada?	79
2.3	Do significado da expansão do ensino a distância e sua expressão no Serviço Social	94
2.4	O projeto profissional do Serviço Social frente aos riscos de asfixia em face da expansão do EaD	112
3	A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE O EAD: QUESTÕES À FORMAÇÃO E AO PROJETO PROFISSIONAL	125
3.1	Considerações metodológicas e caracterização da produção acadêmico-científica selecionada	125
3.2	As formulações acadêmicas do Serviço Social sobre a expansão do ensino a distância (EaD)	133
3.2.1	<u>Das distintas concepções sobre a expansão do EaD</u>	133
3.2.2	<u>Questões colocadas à formação profissional</u>	143
3.3	Tendências da repercussão do EaD ao projeto profissional do Serviço Social e o contexto atual da educação superior no país	169
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora se apresenta é resultado de pesquisa acadêmica desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGSS/UERJ), entre os anos de 2020 e 2021, como parte do curso de Mestrado acadêmico iniciado em 2019. A temática dessa pesquisa é fruto de inquietações acerca de intensas modificações que acometem a educação superior no Brasil, nos últimos anos, e cujas repercussões se expressam também na formação em Serviço Social.

No bojo desse processo, a formação profissional dos assistentes sociais tem enfrentado alterações significativas nos últimos anos. A proposta de formação crítica norteada pelo projeto profissional¹ hegemônico do Serviço Social – cujo referencial teórico está alicerçado na tradição marxista –, vem sendo ameaçada por um fenômeno relativamente recente: a expansão do ensino a distância nos cursos de Serviço Social, a qual chega a colocar este curso na sexta posição, em 2019, entre os que mais realizam matrículas em EaD.

Nesse sentido, a exposição aqui realizada apresenta os resultados de pesquisa que procurou reunir referências teóricas, fontes documentais e dados de órgãos oficiais, com o objetivo de nos aproximarmos de respostas que possibilitassem compreender de que forma a expansão dos cursos de ensino a distância (EaD)², no Serviço Social, tem repercutido sobre o projeto profissional. Trata-se de uma pesquisa exploratória, fundamentada em revisão teórica, pesquisa documental e de dados secundários, envolvendo fontes institucionais e, inclusive, da mídia e, também, de um estudo do tipo “estado da arte” específico sobre a produção acadêmica do Serviço Social em periódicos da área, acerca da expansão do ensino a distância (EaD) em sua relação com a formação profissional.

¹ De acordo com Netto (2006), os projetos profissionais referem-se a projetos coletivos inseridos na esfera de profissões regulamentadas, que a partir de seu arcabouço teórico e de instrumentais de intervenção, a legitimam socialmente.

² Desde já é importante advertir que não compreendemos ensino a distância (EaD) como uma simples “modalidade de ensino”, como se verá ao longo da exposição. Quando se recorre à expressão tal é realizado a partir daqueles autores e/ou fontes institucionais que assim o entendem, como, por exemplo, na apresentação de dados, sendo fiel ao termo presente, muitas vezes, como uma variável, nas fontes oficiais consultadas.

No que se refere a este último procedimento, de estudo específico da produção acadêmica do Serviço Social, a seleção do material foi realizada a partir da identificação de periódicos da área, classificados como A1; A2; B1 e B2 através da avaliação Qualis, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Qualis/CAPES). Para esta análise específica, foram adotados procedimentos metodológicos próprios a estudos do tipo “estado da arte” (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Ou seja, trata-se de pesquisa exploratória realizada a partir de revisão e análise da produção acadêmica nas revistas mais bem qualificadas pelo Qualis CAPES, cujo o objetivo foi o de conhecer como esta bibliografia vem abordando o ensino a distância na formação, a partir dos fundamentos do quadro teórico e de dados secundários expostos nos capítulos anteriores.

A trajetória delineada em todas as etapas de revisão teórica dessa pesquisa só foi possível ser traçada a partir de subsídios do método do materialismo histórico e dialético. Desenvolvido por Karl Marx ao longo de sua vida, sobretudo em seus confrontos teóricos com a dialética hegeliana e sob as aspirações teóricas do materialismo de Feuerbach, entre os anos de 1843 e 1844 (NETTO, 2011, p. 16), o método dialético possibilita ao pesquisador iniciar investigações de forma crítica a partir de conhecimentos pré-existentes. Com o referido método, ao se deparar com uma determinada realidade, o pesquisador deve evitar explicá-la a partir das impressões imediatas. Ou seja, é preciso ser radical, no sentido literal da palavra, e desenvolver a pesquisa de maneira racional, desvelando seus fundamentos e determinações, isto é, a estrutura e dinâmica do objeto de estudo em seus movimentos objetivos (NETTO, 2011; MARX, 2008; 2013).

Traçado este caminho, entendemos que os resultados apresentados, a partir de nossa pesquisa, possibilitam um horizonte a mais para outros pesquisadores envolvidos com a temática do EaD, da formação e do projeto profissional. Entretanto, partindo do método histórico-dialético, dos limites naturais impostos à uma dissertação de mestrado e, também, das repercussões da pandemia de *Coronavirus Disease* 2019 (COVID-19), ressaltamos que nossas análises e os resultados dessa pesquisa são parciais e provisórios, sendo, portanto, produto de seu tempo. Isto posto, destacamos que a exposição dos resultados da pesquisa realizada é estruturada em três capítulos, além das considerações finais, conforme apresentamos em sequência.

Na elaboração do primeiro capítulo, nos propomos a desnudar como a contrarreforma do Estado brasileiro, desenvolvida ao longo da década de 1990, abriu as portas para o ensino a distância. Esta espécie de reconfiguração do Estado brasileiro não ocorreu por acaso (BEHRING, 2008), visto que é parte de um projeto de transformações sociais perpetradas por organismos transnacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional para reorganizar o modo de reprodução do capital através do ideário neoliberal. Está, ainda, articulado às transformações do mundo do trabalho e a predominância do capital financeiro, bem como às propostas para países como o Brasil, que reatualizam sua posição periférica e subalterna nos marcos da divisão internacional do trabalho e de hierarquia entre as nações.

Ao levarmos em consideração que a contrarreforma também pode ser entendida como um elemento histórico antirrevolucionário, a reconfiguração da política de educação superior brasileira pode ser considerada como uma das principais estratégias para tal reorganização do capital, sendo que o Estado brasileiro cumpriu papel subserviente ao capital internacional. Além disso, também buscamos traçar um paralelo entre as distintas concepções de direitos humanos com a noção de direito à educação estabelecida na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, foi possível estabelecer conexões entre as mudanças advindas da contrarreforma do Estado e o uso da educação como instrumento de reconfiguração do capital.

Um dos exemplos dessa reconfiguração no âmbito da educação, se expressa através do novo direcionamento ideopolítico do Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). A LDB não apenas reconfigurou a política educacional, abrindo espaço para uma escalada de privatizações e valorização do setor privado, como também criou parâmetros legais para a implementação do ensino a distância. Os seus principais defensores e difusores país a fora buscam sustentar o argumento de que o EaD é mais democrático do que o ensino presencial, especialmente sob o ideário sorrateiro de que o estudante é o principal responsável por sua formação.

Com o segundo capítulo, inicialmente, buscamos trazer algumas reflexões, a partir do pensamento de Florestan Fernandes (1975) sobre o projeto de universidade brasileira. Nesse sentido, nota-se que ensino superior no Brasil sempre esteve atrelado ao ideário elitista das classes dominantes. Isso porque, a universidade brasileira foi concebida a partir da importação do modelo das escolas superiores de Portugal,

modelo esse que já era arcaico na Europa. Somam-se a esse fato, as particularidades de país periférico, de economia dependente, que tornam os problemas do sistema educacional profundos e estruturais.

A partir desses subsídios históricos, a noção dos distintos momentos da universidade brasileira torna-se mais compreensível. Com base em Dahmer Pereira e Souza (2019), identifica-se três momentos expansivos da universidade brasileira: o primeiro durante o período da ditadura civil-militar; o segundo, ao longo da década de 1990, e, o terceiro, a partir dos anos 2000, especialmente com as políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior desenvolvidas com o primeiro governo, do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este último momento expansivo, que foi objeto de nossa maior atenção nessa pesquisa, está intimamente entrelaçado às repercussões da contrarreforma do Estado.

A utilização do ensino a distância, por intermédio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), ganha densidade nos anos 2000 e viabiliza, do ponto de vista tecnológico, uma avassaladora expansão privada do acesso ao ensino superior. Verifica-se, no entanto, que o EaD se tornou um nicho de mercado extremamente rentável por conta dos baixos custos de sua manutenção, e, principalmente, pela facilidade de interiorização da oferta de vagas. Portanto, tal expansão se dá pela via da mercantilização do ensino, sendo apresentados e problematizados diferentes indicadores sobre a expansão privada e o ensino à distância na educação superior e, especificamente, do Serviço Social.

No bojo desse processo, o Serviço Social se torna um dos cursos favoritos do mercado, figurando entre os que mais formam profissionais através do ensino a distância, se posicionando, em 2019, em 6º (sexto) lugar neste *ranking*. Essa exposição do segundo capítulo é complementada, então, com um breve resgate histórico acerca da trajetória de aprimoramento intelectual do Serviço Social, salientando sua importância e a longa caminhada na construção de seu projeto profissional. Esta exposição visou adensar elementos para o desenvolvimento do terceiro e último capítulo e se colocou como imperativa, pois as especificidades da formação de assistentes sociais, cujo projeto profissional requer um pensamento crítico, suscitam dúvidas quanto ao processo de formação ofertado pelos cursos à distância. Afinal, como tem se desencadeado a formação profissional via EaD? Há conexões com as Diretrizes Curriculares da Abepss? Quais são as principais concepções sobre EaD de acordo com os(as)

autores(as) pesquisados(as)? Que expressões do fenômeno de expansão do EaD recaem sobre o projeto profissional hegemônico?

Na busca de respostas para as questões mencionadas, o terceiro e último capítulo reúne artigos das principais revistas acadêmicas, no âmbito do Serviço Social, sobre o fenômeno da expansão do ensino a distância. Ou seja, buscou-se conhecer como se apresenta o estado da arte da produção acadêmico-científica do Serviço Social acerca do EaD, buscando analisar o que vem sendo formulado entre os pesquisadores sobre a expansão do EaD em relação à formação profissional e que se colocam diante dessa profissão. Esta análise final permitiu, ainda, apontar um esboço de interpretação dessas tendências entre a expansão do EaD e a formação profissional em Serviço Social e suas possíveis repercussões, especialmente a partir de aproximação ao contexto e condução governamental das políticas sociais nos últimos anos no país.

Pode-se constatar, com base na análise desse material, que uma das grandes preocupações dos pesquisadores se refere à formação profissional que, nos moldes do EaD, configura-se de forma fragilizada. Nesse sentido, além da tendência de aligeiramento no processo formativo, pôde-se identificar indícios de um enfraquecimento da apreensão dos elementos constitutivos do projeto profissional. A partir da exposição e análise dessas formulações acadêmicas no âmbito do Serviço Social, salientamos que urge avançar em pesquisas sobre o avanço do EaD, sobretudo em sua relação com a práxis dos assistentes sociais da atualidade.

1. DIMENSÕES DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA CONTRARREFORMA DO ESTADO NOS ANOS 1990

1.1 Antecedentes da contrarreforma do Estado brasileiro: o neoliberalismo como resposta à crise capitalista

Todo objeto de pesquisa, que nos propomos a analisar, está, dialeticamente, inserido em um contexto cujas raízes devem ser buscadas a fim de se chegar a maior aproximação com aquele fenômeno. Nesse sentido, para tratar da expansão do ensino a distância (EAD) em suas relações com o projeto profissional do Serviço Social, especialmente com base nas formulações acadêmicas em seus principais periódicos, iniciamos nossa exposição com um breve resgate histórico acerca das principais mudanças ocorridas com a reorganização do padrão de acumulação capitalista e de regulação social no século XX. Isso para alçar fundamentos e interpretações de proposições teóricas acerca do fenômeno que compreende esse objeto de pesquisa, uma vez que se torna necessário reconhecer os processos que levaram a propostas neoliberais e de contrarreforma do Estado e que estão intimamente relacionadas às mudanças na educação superior.

Desta forma, para adentrar na contrarreforma do Estado brasileiro propriamente dita, é necessário contextualizá-lo historicamente, traçando alguns antecedentes importantes, sobretudo a crise dos anos 1970 que propiciou o adensamento da ideologia neoliberal na política econômica mundial. Processo este que se desdobrou sobre os direitos sociais, como, por exemplo, a educação.

Conforme sublinha Iamamoto (2014), o capital, necessitando se reproduzir de forma cada vez mais acelerada no intuito de expandir suas forças produtivas, com menor custo de produção e maior extração de mais-valor, acabou criando também um processo cíclico que gera “*novas necessidades sociais e novos impasses*”. E, assim, também se coloca como exigência “*profissionais especialmente qualificados para o seu atendimento, segundo os parâmetros de ‘racionalidade’ e ‘eficiência’ inerentes à sociedade capitalista*” (IAMAMOTO, 2014, p. 83 – grifos nossos).

Neste sentido e ainda de acordo com a autora, o Serviço Social:

[...] Afirma-se como um tipo de especialização do trabalho coletivo, ao ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir os meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada (IAMAMOTO, 2014, p. 83).

Sobretudo na fase monopolista do capital ocorreu uma significativa expansão de suas forças produtivas, bem como o aumento da acumulação. Nesse processo, grande parte dos capitalistas incorporaram os avanços tecnológicos em seu capital constante com o objetivo de obter ampliação da produção de mercadorias. Simultaneamente a esse processo, ocorreu a redução do tempo social de trabalho e a ampliação do mais-valor, visto que o aprimoramento tecnológico possibilitou intensificar a produção de mercadorias de forma mais acelerada, reduzindo seus custos de produção. Em contrapartida, a força viva de trabalho foi drasticamente achatada em relação ao aumento da população trabalhadora, fenômeno que exponenciou a população relativa, tornando-a supérflua e dependente das necessidades de seu aproveitamento médio pelo capital (IAMAMOTO, 2001).

De acordo com Braverman (1987), essa expansão capitalista se iniciou nas últimas três décadas do século XIX, na transição do capitalismo concorrencial para a sua fase monopolista. Na fase concorrencial, o capitalismo ainda estava se consolidando e se caracterizava por grande número de pequenos capitais fragmentados, onde o capitalista além de possuir os meios de produção, gerenciava seu negócio, por vezes entre famílias. No salto para a fase monopolista, essa expansão é caracterizada pela concentração de capitais em conglomerados empresariais. Isto é, pelo transbordamento de monopólios, onde aqueles pequenos capitais fragmentados foram absorvidos por capitais maiores. Este cenário foi responsável por propiciar maior acumulação das riquezas socialmente produzidas.

Ainda de acordo com o autor, a partir desta fase, os capitalistas, donos de monopólios, deixaram de ser exclusivamente gerenciadores de seu negócio, pois tanto a acumulação de capital tornou-se imensa, quanto a administração das empresas se tornou mais complexa. Esse processo ajudou a reorientar o mundo do trabalho. Surgiram os gerentes especializados na administração de grandes capitais, bem como uma gama de novos trabalhadores especializados nas diversas áreas da administração, suprimindo a demanda das novas configurações que se desenhavam no mundo do trabalho.

Braverman (1987) chama atenção ainda que a fase monopolista do capital também foi responsável pela expansão de serviços variados e ramificados em novas

empresas para valorizar o próprio capital. A expansão das forças produtivas desenvolveu a complexificação dos processos produtivos e os gerenciais, transferidos e externalizados para além das sedes empresariais, a fim de garantir as necessidades da acumulação capitalista. Para o propósito desta seção, o que mais importa aqui nesta abordagem básica e introdutória, é identificar historicamente o papel mediador do Estado em consonância com estas necessidades da acumulação. E, sobretudo, as mudanças e oscilações nesse papel do Estado, especialmente o brasileiro e a partir das influências do neoliberalismo.

De fato, de acordo com Behring e Boschetti (2011), durante essa fase monopolista, os Estados dos países de capitalismo central desempenharam um papel de reguladores dos processos capitalistas. Isso significa dizer da grande influência do Estado em seu caráter mediador e regulador, seja como interventor econômico seja em termos de proteção social. Como perfil marcante dessa fase, o padrão de produção fordista-keynesiano³ não apenas padronizou o consumo, como também a produção de mercadorias e os processos de trabalho – que como vimos, já haviam sido modificados com a superação da fase concorrencial. O Estado, nos países do capitalismo central, atuava como impulsionador da produção industrial e do consumo em massa para poder sustentar tal padrão de acumulação, através do pleno emprego dos fatores de produção, como na perspectiva keynesiana, além de fomentar e estimular o desenvolvimento de um Estado também regulador a partir de políticas de proteção social, o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*).

Cislaghi (2020), por exemplo, relembra que o período do pós-segunda guerra foi determinante para o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social. A autora destaca que a destruição da Europa, as milhões de mortes no decorrer das catástrofes da guerra, além de uma

[...] vitória moral da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o capitalismo, sobretudo na Europa — epicentro da guerra —, por meio da ação dos Estados, ingressará em um período histórico que se convencionou chamar de ‘anos de ouro’ [...] A reconstrução dos países destruídos pela guerra e o armamentismo dela decorrente, que se sustentou no período posterior à Guerra Fria, foram determinantes para um novo ciclo de crescimento econômico associado a uma maior regulação e planejamento econômico organizado pelos Estados. Estes passam a ser chamados de Estados de Bem-Estar Social (EBES), por garantirem direitos e políticas sociais mais abrangentes e universais (CISLAGUI, 2020, p. 287 – grifos nossos).

³ O padrão de produção fordista-keynesiano se caracterizava pela padronização de tarefas nos núcleos de produção, especialização do trabalho, com pleno emprego dos fatores de produção, proporcionando superprodução e superconsumo de mercadorias.

Ainda que se deva advertir aqui que essas experiências foram diversificadas nos distintos países, de acordo com as análises da autora, os EBES modificaram a forma de reprodução da força de trabalho, especialmente por ofertar serviços e benefícios sociais. Além disso, destaca que a regulação da vida dos trabalhadores por parte do Estado e o aproveitamento do sistema de impostos também foram fundamentais para as alterações na reprodução da força de trabalho. Mas os EBES não podem ser entendidos como um fator de benevolência do Estado ou do capital, ao contrário: foram uma conquista da classe trabalhadora, visto que esta decidiu abrir mão de uma revolução socialista em troca de melhores condições de trabalho, serviços e benefícios sociais, especialmente a partir dos resultados do modelo padrão fordista de produção, como lembrado também por Cislagui (2020), associado ao keynesianismo e/ou aos distintos sistemas de proteção social nos diversos países centrais, em termos da regulação social e política, como mencionado.

Nesse período, pode-se destacar um intenso movimento de gastos públicos nos países centrais, ao passo que, em países da América Latina, por exemplo, ocorriam regimes ditatoriais. Outro processo que Cislagui (2020) chama a atenção é ao *apartheid* da população negra dos Estados Unidos da América (EUA), enquanto “[...] países como a França e a Inglaterra lutavam para manter suas colônias em torno do mundo” (CISLAGUI, 2020, p. 288 – grifos nossos). Ou seja, as experiências de EBES, por mais importantes que tenham sido, atenderam apenas a determinados segmentos da classe trabalhadora, portanto, não cobrindo todo o seu conjunto (CISLAGUI, 2020), além de representar diversidade entre os países e ser circunscrito.

Nesse sentido,

[...] os EBES só existiram no desenvolvimento histórico do capitalismo como exceção em um tempo histórico, espaço geográfico e para um segmento da classe trabalhadora específico. Contraditoriamente, no entanto, criaram uma ‘demanda de inclusão’ (Graeber, 2016) que passou a pautar os programas políticos em todo o mundo na busca por um capitalismo social-democrata, com ‘justiça social’ (CISLAGUI, 2020, p. 288).

Para Cislagui (2020), os EBES representaram um “lapso de civilidade” que esteve presente nos países do capitalismo central no período do pós-segunda guerra, mas que passou a se esgotar ao final da década de 1960. No mesmo sentido, Behring e Boschetti (2011) destacam o período dos EBES como o ponto alto da fase monopolista do capital, cujo auge passa a se esgotar na década de 1970, pois entre 1969 e 1973, houve uma “*longa e profunda recessão*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 125 – grifos nossos), como evidências de uma crise estrutural do capital.

Cislagui (2020) chama a atenção que a crise do petróleo, no início da década de 1970 – também mencionada por Harvey (2008) nos parágrafos a seguir –, foi um dos pontos de virada na forma do capital conduzir a reprodução da força de trabalho. Isso porque, simultaneamente a esse processo, o capital também experienciava um momento de estagnação. E essa estagnação foi proporcionada principalmente pelo esgotamento do padrão fordista-keynesiano de acumulação, que a partir da situação de pleno emprego e dos mínimos direitos sociais ofertados pelos EBES com distribuição um pouco maior do fundo público, passaram a encurralar o capital com as pressões salariais, além de produzir a redução de seus lucros (CISLAGUI, 2020).

Politicamente, os processos de restauração capitalista na Europa Oriental e na URSS, que chegaram a seu ápice com o fim do Muro de Berlim em 1989, deram o suporte ideológico necessário à ofensiva do capital, que propugnava, então, o fim da História com a vitória definitiva do capitalismo como forma de organização social (CISLAGUI, 2020, p. 288).

David Harvey (2008), ao se debruçar sobre o estudo da modernidade e da pós-modernidade, e analisando esse processo de crise da sociedade capitalista, identificou que mudanças substantivas, tanto na cultura quanto no modo como a sociedade experienciava o espaço e o tempo, também passaram a se expressar justamente a partir do início da década de 1970. Uma perspectiva de pós-modernidade, notada como resultado dessas transformações, preocupa-se em explicar a funcionalidade da sociedade. Nesse sentido, a compreensão dos espaços urbanos e do tempo passam a se dar de forma fragmentada, criando subjetividades moldadas por múltiplas expressões de um novo individualismo e do consumo.

De acordo com Harvey (2008), essas mudanças adentram no mundo do trabalho de forma mais significativa conforme o modo de vida baseado nos padrões do fordismo-keynesianismo passou a dar sinais de esgotamento. Este, como já mencionado acima, entra em crise na década de 1970 (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; CISLAGUI, 2020), abrindo espaço para intensos questionamentos sobre seu padrão de consumo. O autor assinala que entre 1965 e 1973, o pacto fordista-keynesiano se tornou incapaz de enfrentar as contradições do capitalismo, sobretudo a partir da redução do poder da moeda norte americana diante do crescimento de diversos países de industrialização tardia, além do Japão e da Europa Ocidental, que juntos passaram a ameaçar a hegemonia dos Estados Unidos.

Essas contradições se destacaram com os problemas decorrentes da rigidez “[...] dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas

de produção em massa que impediam a flexibilidade de planejamento e presumiam o crescimento estável em mercados de consumo invariantes” (HARVEY, 2008, p. 135). Esse fator foi um dos pontos centrais de desencadeamento da crise dos anos de 1970. Aliado a esse processo somaram-se o excesso de fundos capitalizados, frente a uma escassez de áreas produtivas para investimento. Diante de tal escassez, o excesso de fundos se desdobrou em uma forte inflação.

Na tentativa de conter o crescimento acelerado dessa inflação, em 1973, as economias do ocidente acabaram desencadeando uma crise imobiliária em escala mundial, crise essa que se espalhou também por diversas instituições financeiras (HARVEY, 2008). Além disso, se somaram a esse processo os desdobramentos negativos da decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) “[...] de aumentar os preços do petróleo e da decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973 (HARVEY, 2008, p. 136).

Harvey (2008) ressalta que esses acontecimentos modificaram profundamente a forma como os segmentos econômicos buscaram realizar economia de energia, sobretudo através de novos padrões organizacionais e tecnológicos, visto que os custos dos insumos aumentaram drasticamente. Além disso, o autor assinala que esse processo desencadeou uma enorme deflação no período entre 1973 e 1975.

Esta situação indicou que as finanças do Estado estavam acima de seus recursos disponíveis, provocando uma enorme crise “[...] fiscal e de *legitimação*” (HARVEY, 2008, p. 137 – grifos nossos). Nesse período a cidade de Nova Iorque experienciou uma falência técnica, fato que acabou escancarando a gravidade da crise, visto que a cidade era conhecida por ter um dos maiores orçamentos públicos do mundo (HARVEY, 2008).

Fator simultâneo a essa série de acontecimentos foi o excesso de produção acumulada das corporações, especialmente nas fábricas, que também acumulavam ociosidade de equipamentos. Isto obrigou essas esferas capitalistas a trilharem um percurso de “[...] racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho” (HARVEY, 2008, p. 137). Nesse sentido, também se colocou como uma das principais estratégias de sobrevivência das corporações em meio à profunda crise, uma mudança radical no processo de giro do capital, no intuito de acelerar o tempo de sua rotação.

Essa estratégia incluiu intensas mudanças tecnológicas, como a automação industrial, por exemplo, além da busca incessante de novos nichos de mercado. Somaram-se, no processo, a fragmentação entre zonas de produção, que se espalharam em regiões onde o controle do trabalho era mais flexível. Essas mudanças deram passagem para um novo padrão de produção e reprodução social: a “acumulação flexível” (HARVEY, 2008), desdobrando-se em uma reestruturação produtiva com profundas mudanças na produção, nas condições e relações de trabalho. Esse novo padrão de acumulação trouxe a “flexibilização” da produção e do trabalho e as possibilidades de sua desregulamentação, a terceirização, a descentralização da produção e a abertura para capitais estrangeiros. E, nestes processos, esvaziou-se também o caráter protetivo do Estado (HARVEY, 2008).

De acordo com Iamamoto (2001), essa reestruturação produtiva afetou profundamente “[...] os processos de trabalho, as formas de gestão da força de trabalho, o mercado de trabalho e os direitos sociais e trabalhistas, os padrões de consumo etc. (2001, p. 19)”. Ademais, esse momento é marcado por ampla recessão econômica e aumento do desemprego, ao mesmo tempo em que favoreceu a alta competitividade internacional e exigiu mercadorias, supostamente, de maior qualidade. A lógica que orientou esse período econômico exigiu a ampliação das taxas de lucro, concomitantemente à redução dos custos de produção.

Esse movimento foi um dos processos de virada política e econômica mais significativo desse período, pois tratava-se de ofensivas da burguesia para responder à crise. Conforme aponta Cislagui (2020), tal movimento de virada tinha como objetivo central a recuperação das taxas de lucros do capital, que passou a ter sua estrutura econômica reorganizada a partir de uma nova leitura do liberalismo.

[...] Essa virada apoiou-se nos pressupostos de pensadores da Sociedade Mont Pelérin, como Friedman, Mises e Hayek. Seu primeiro laboratório no regime ditatorial chileno já era a demonstração de que a democracia, mesmo formal e liberal, era prescindível e até um obstáculo à implementação dessa nova racionalidade (Dardot; Laval, 2016) que se condicionou chamar de neoliberal (CISLAGUI, 2020, p. 288).

Para Behring e Boschetti (2011), a partir de então, os ideais neoliberais, que já rodeavam de críticas o Estado regulador, passaram a encontrar fértil terreno para difundir cada vez mais uma releitura liberal para a economia. Dessa forma, conseguiram adentrar na brecha causada pela crise. Conforme apontado por Cislagui (2020), o termo neoliberalismo tem raízes do período em que o capital era conduzido pelo pensamento liberal, cuja participação do Estado era mínima nos ditames econômicos. O

Estado, sob a economia liberal, operava com suposta neutralidade com sua “mão invisível”, desempenhando um papel de moderador, ao passo que o “[...] *neoliberalismo* [...] *em nada reduziu os Estados, apesar de sua forte retórica antiestatal*” (CISLAGUI, 2020, p. 288 – grifos nossos).

De fato, para os neoliberais o Estado social falhou, e suas principais críticas sobre aquele padrão de acumulação e do papel desempenhado pelo Estado, se deram em relação aos investimentos no âmbito social. Em seu argumento, os investimentos sociais eram responsáveis pelo déficit nas contas públicas. Além disso, outra ideia sorradeira defendida pelos neoliberais, sobre as motivações da crise, recaiu sobre os sindicalistas e a organização da classe trabalhadora.

[...] Para eles, a crise resultava do poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário, que corroeram as bases da acumulação, e do aumento dos gastos sociais do Estado, o que desencadearia processos inflacionários (Anderson, 1995). *Em sua lógica analítica, o déficit estatal é intrinsecamente negativo para a economia, pois absorve a poupança nacional e diminui as taxas de investimento, levando a propor a redução do déficit para aumentar o investimento privado* (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 126 – grifos nossos).

Desse modo, os neoliberais passaram a avançar com suas críticas ao Estado por intermédio de uma ofensiva programática, cujo mote era a não intervenção estatal na economia, incluindo-se aí o mercado financeiro (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Outro ponto importante na análise das autoras, refere-se ao caráter nefasto dessa ideologia com relação ao que Marx (2017) desvendara em *O Capital* sobre a lei geral da acumulação capitalista, uma vez que os neoliberais também defendiam “[...] a estabilidade monetária como meta suprema, o que só seria assegurado mediante a *contenção dos gastos sociais e a manutenção de uma taxa ‘natural’ de desemprego*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 126 – grifos nossos).

Cislagui (2020) observa que esse processo ocorreu como um mecanismo de contrarrevolução do capital, uma vez que o fundo público passou a ser desviado para os próprios capitalistas. Ou seja, ao invés das políticas sociais típicas dos EBES, os recursos públicos tornavam-se elementos cada vez mais estruturantes de manutenção da ordem capitalista, especialmente por intermédio do rentismo.

[...] Nunes (1989) caracterizou o período com um termo mais preciso: *uma contrarrevolução monetarista*. O que se viu crescentemente foi um novo direcionamento do fundo público que, ao invés de garantir políticas sociais e medidas econômicas anticíclicas, seguindo as orientações keynesianas, passou a *remunerar imediatamente o capital, e sobretudo o capital rentista* (CISLAGUI, 2020, p. 288-289 – grifos nossos).

Desta forma e por conseguinte,

[...] a hegemonia do neoliberalismo como orientação para os Estados é decorrente de uma de suas características essenciais: a retomada da hegemonia do capital financeiro no comando das economias. Chesnais (1996) denomina essa fase de mundialização do capital na qual a acumulação passa a ser liderada por novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros como fundos mútuos e fundos de pensão (CISLAGUI, 2020, p. 289 – grifos nossos).

Com base na análise dos autores citados, podemos demarcar o final da década de 1970 como ponto de partida da escalada neoliberal na economia mundial, consolidando-se ao longo dos anos de 1980 nos países do norte da Europa e nos Estados Unidos da América, simultaneamente, mas com programáticas distintas. Conforme já mencionado e também é apontado pelas autoras, especialmente Behring e Boschetti (2011), mesmo que este cenário tenha se dado em alguns dos principais países centrais do capitalismo simultaneamente, é importante salientar que existem diferenças nas transformações de suas economias.

Neste sentido, a Inglaterra incorporou os elementos mais puros do neoliberalismo, como o recrudescimento do desemprego, o decaimento nos investimentos dos direitos sociais, o aumento da taxa de juros, as privatizações, o ataque aos sindicalistas e à organização da classe trabalhadora. Já na Alemanha e na Dinamarca, por exemplo, as mudanças se deram mais pela via dos ajustes orçamentários e fiscais, do que pelos ataques à classe trabalhadora e aos sindicalistas (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Alguns países do sul da Europa ensaiaram governos de esquerda nesse período, porém também acabaram implantando políticas neoliberais a partir de 1982. Nos EUA, esse processo se deu de forma parecida com o que ocorreu na Inglaterra, mas com um ingrediente a mais. Isto é, o contexto da Guerra Fria, que proporcionou a intensificação da ideologia neoliberal em meio aos embates tecnológicos e armamentistas com a União Soviética (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

Mas apesar dessa consolidação do neoliberalismo, a sua implementação, nos países europeus e nos EUA, que correspondem ao núcleo do capitalismo central, não cumpriu com o que era defendido em seus ideais.

A hegemonia neoliberal na década de 1980 nos países capitalistas centrais não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas, contudo, tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 127).

Para Cislagui (2020), da mesma forma que a produção capitalista necessitou de um processo de reestruturação através do padrão de acumulação flexível ou do modelo toyotista, os Estados também necessitaram reorganizar suas estruturas para o neoliberalismo. Isso porque, na concepção dos neoliberais, “[...] *a crise do capital seria uma crise dos Estados, considerados hipertrofiados e perdulários*” (CISLAGUI, 2020, p. 290 – grifos nossos).

Silva Jr. e Sguissardi (2001) destacam que, na América Latina, o processo de introdução das políticas neoliberais ocorre de forma heterogênea e, em sua maioria, a partir dos anos 1980. A exceção fica por conta do Chile, que abarcou o neoliberalismo ainda na segunda metade dos anos 1970, mais precisamente 1976, mas com “[...] *características específicas, pois ocorre sob a mão muito visível de uma ditadura militar*” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 25 – grifos nossos). No processo experienciado nos países latino-americanos, as contrarreformas se iniciaram, portanto, no “México (1986), Argentina (1988), Colômbia e Venezuela (1989), Brasil e Peru (1990)” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 26).

O espraiamento da influência do neoliberalismo nos países periféricos se daria principalmente por ajustes fiscais, econômicos e (re)organizativos do aparato estatal. Mas para que isso fosse possível, uma série de contrarreformas necessitaria ocorrer para acoplar esses ajustes à estrutura do Estado. A orientação para tais contrarreformas partiria de organismos multilaterais que compõem o capital internacional “[...] *como o FMI e o BIRD/Banco Mundial*” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 26 – grifos nossos).

Os autores destacam que a “[...] preocupação desses organismos em relação aos países do terceiro mundo, no final dos anos 1980 e início dos anos noventa, revelava-se em alguns *eixos de sua concepção de desenvolvimento/crescimento*” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 26 – grifos nossos). Esses eixos podem ser traduzidos da seguinte forma, de acordo com os autores:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberação financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;
5. *privatização* das empresas e *dos serviços públicos* (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 26 – grifos dos autores).

No caso do Brasil, a ideologia neoliberal se ancora nas estruturas da política econômica, a partir da década de 1990, tendo a política de educação como uma de suas principais alavancas de consolidação. Esse processo de enraizamento das políticas neoliberais em terras brasileiras se dá após a constituição de uma nova fase da República brasileira. Mas é importante ressaltar, como vimos, que as transformações no mundo capitalista, a partir da década de 1970, imputaram mudanças nos diversos países do globo, portanto as contrarreformas que viriam a ocorrer no Brasil não são exclusivas, mas são parte de um processo de alinhamento internacional.

Nesse sentido, o cenário que começava a ser desenhado no Brasil, a partir de 1990, buscava alinhar o país à política global neoliberal com a diminuição do papel do Estado,

[...] ajuste fiscal, privatização, liberação/ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 27 – grifos nossos).

Ainda de acordo com os autores, essas transformações na estrutura do Estado brasileiro se iniciam com Fernando Collor de Mello, em 1990, seguem com Itamar Franco e são aprofundadas com Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de seu primeiro mandato em 1995. Como passamos a verificar a seguir, o advento do neoliberalismo que se inicia no Brasil nesse período é identificado por Behring (2008) como uma “contrarreforma do Estado”.

1.2 A contrarreforma neoliberal do Estado brasileiro

Enquanto os países do capitalismo central consolidavam o neoliberalismo em suas estruturas econômicas após o esgotamento do padrão fordista-keynesiano de produção e consumo e, concomitantemente, apresentavam como resposta a acumulação flexível, o Brasil era assolado por uma crise socioeconômica na década de 1980. Década essa que culminou com o fim da ditadura civil-militar, iniciada em 1964, e com a promulgação de uma nova Constituição da República, em 1988.

Como vimos, os ideais neoliberais começaram a ganhar densidade na política econômica brasileira e, logo em seguida, na década de 1990, em um processo que se

convencionou chamar de “contrarreforma do Estado” (BEHRING, 2008). Para a melhor compreensão do termo “contrarreforma”, é preciso destacar o seu oposto significado, ou seja, as chamadas reformas estruturais em prol da massa de trabalhadores contra a exploração capitalista e seu vínculo ao campo da esquerda. As reformas têm seu sentido na luta operária socialista encaminhadas nas décadas finais do século XIX e até meados do século XX. As lutas travaram-se buscando revoluções que transformassem estruturalmente as condições de vida e de trabalho das massas operárias (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). O que se desenvolverá no Brasil, a partir do ideário neoliberal, a partir dos anos 1990, e, efetivamente, desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) são contrarreformas orientadas para o mercado, caracterizando-se por um processo contrarreformista “[...] e por que não dizer, *contrarrevolucionário?*” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.148 – grifos nossos), pois não se destinaram às massas trabalhadoras, mas sim à lucratividade do mercado, ao capital.

É preciso salientar que esse processo é atravessado por fortes traços da revolução burguesa brasileira, que foi “[...] *marcada pelo passado colonial agroexportador e escravocrata, fundado na grande propriedade territorial, que atribui particularidades à formação das classes sociais no Brasil*” (IAMAMOTO, 2019, p. 2 – grifos nossos). De acordo com Iamamoto (2019), a revolução burguesa no Brasil acontece simultaneamente a processos de contrarrevolução, onde a classe trabalhadora, mesmo que de forma limitada, experiencia períodos de conquistas por direitos sociais. Essas conquistas, entretanto, oscilam entre avanços e retrocessos conforme se acirra a correlação de forças.

Essa característica também é observada nas análises de Behring (2008) sobre as conquistas sociais na Constituição Federal de 1988, que acabam sendo retraídas a partir dos desdobramentos da contrarreforma na década de 1990. Para o propósito dessa pesquisa, a ênfase no processo de contrarreforma é fundamental para a compreensão de como a educação superior viria a se tornar nicho do mercado financeiro a partir do ano de 2007 (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019).

É importante salientar que a contrarreforma do Estado brasileiro se tornou peça fundamental no processo de expansão dos ideais neoliberais, embalado pelas transformações no mundo do trabalho e intermediado pelo processo de flexibilização da acumulação. Nesse sentido, o processo de contrarreforma foi uma forma de reestruturação aos moldes do capital internacional, pois, sem reestruturar o aparato

organizativo do Estado de acordo com o mercado, as políticas de cunho neoliberal possivelmente teriam dificuldades de serem implementadas.

Esse ajustamento trouxe profundas transformações não apenas ao Brasil, mas também aos demais países periféricos, sobretudo ao adotarem a lógica financeira, cujas implicações se refletiram diretamente no aumento da concentração de renda e, conseqüentemente, de acumulação da pobreza. De acordo com Iamamoto (2001), destaca-se, nesse processo, o aprofundamento da abertura da economia dos países periféricos aos capitais estrangeiros, fazendo com que as importações substituíssem paulatinamente a produção nacional.

[...] A abertura abrupta da economia nos países da periferia dos centros mundiais, conforme orientação dos organismos multilaterais, vem redundando em uma ampliação do *déficit* da balança comercial, no fechamento de empresas nacionais, na elevação da taxa de juros, e no ingresso maciço de capitais especulativos. As importações substituem parte da produção nacional, em um verdadeiro processo de 'substituição das importações'. A economia passa a mover-se entre a reestruturação de sua indústria e a destruição de parte do aparato industrial que não resiste à competitividade dos grandes oligopólios e à grande expansão das importações e exportações (IAMAMOTO, 2001, p. 19).

A consequência desse fenômeno se reflete na dependência de financiamentos estrangeiros para a economia nacional não entrar em crise; entretanto, tais financiamentos proporcionam a acumulação de dívidas externas cujos pagamentos tornam-se infundáveis com a acumulação e rolamento de juros. Associado ao processo de reestruturação da produção traz, ainda, inflexões na produção, com implicações para o emprego e a questão social.

O neoliberalismo e as suas políticas de ajustes fiscais, que brotam como ideologia substituta ao processo de esgotamento do padrão fordista-keynesiano, ancoram-se no cenário internacional, reestruturando a produção e produzindo a redução do Estado no enfrentamento da questão social “[...] mediante a restrição de gastos sociais, em decorrência da crise fiscal do Estado. *A resultante é um amplo processo de privatização da coisa pública* [...] (IAMAMOTO, 2001, p. 20 – grifos nossos)”. Dessa forma, o Estado brasileiro com os processos contrarreformistas, além de reduzir sua atuação sobre a questão social, também fica submetido às políticas internacionais, visto que, amarrado aos serviços da dívida externa, torna-se submisso aos interesses econômicos da burguesia internacional.

De acordo com Behring e Boschetti (2011), a mídia desempenhou um papel primordial na campanha em defesa do programa “reformista”. O mote dessa defesa

tinha como pano de fundo a crise vivenciada pelo Brasil desde a década de 1980, bem como a ideia veiculada de ineficiência de setores estratégicos nas mãos do Estado, além do aumento da dívida externa (BEHRING, 2008). A intenção foi desenvolver uma espécie de subjetividade negativa sobre a coisa pública a fim de promover privatizações de empresas estatais. Fato este que passou a ser apregoado como método eficaz de lucratividade, mas que, sorrateiramente, escondia altos índices de demissões, aumento de tarifas e absorção das dívidas pelo poder público ao lado da dilapidação de seu patrimônio.

Behring e Boschetti (2011) chamam atenção, ainda, para que essa contrarreforma, a qual tinha como um dos motes propagandistas o de enfrentamento da crise social e econômica, teve um resultado “[...] pífio em termos de aumentar a capacidade de implementação eficiente de políticas públicas, considerando sua relação com a política econômica” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 155). Em outras palavras, a propaganda enganosa de “reformatar” o Estado, utilizando-se de um termo de “patrimônio da esquerda” (BEHRING; BOSCHETTI, 2017), como já mencionado, amorteceu os possíveis avanços em termos de direitos sociais conquistados e assegurados na Constituição Federal de 1988.

Constituição esta que, à luz da contrarreforma conservadora, se torna uma espécie de contrato de Estado de Bem-Estar Social atrasado, fora de hora e de contexto, pois, conforme sublinha Behring (2008, p. 113), a contrarreforma se caracterizava como uma “nova ofensiva burguesa” para reconstruir seu território.

[...] É um momento histórico com características diferentes do pós-64. Mas, certamente, configura-se como uma contra-reforma social e moral, na perspectiva de recompor a hegemonia burguesa no país (Mota, 1995 e 2000). A dominação burguesa foi arranhada no processo de redemocratização, como explicitou o pleito eleitoral de 1989, no qual uma candidatura expressando aqueles processos de organização dos trabalhadores e das camadas médias, [...] chegou perto de ganhar as eleições para a Presidência da República. Collor de Melo foi vitorioso naquele momento, mas não representava a vontade política efetiva da burguesia brasileira, como o demonstraram os fatos ulteriores que resultaram no seu *impeachment* em 1992 (BEHRING, 2008, p. 113).

Essa “nova ofensiva” da burguesia brasileira, conforme apontado por Behring (2008), apesar de manter elementos semelhantes com processos históricos anteriores – como o período Vargas ou a ditadura civil-militar –, sobretudo no que diz respeito em como o conservadorismo conduziu a política e as decisões coletivas, ainda assim, “[...] é muito diferente daqueles ‘salto para adiante’, *modernizações conservadoras* ou processos de *revolução passiva* e ‘pelo alto’ que engendraram a industrialização e a

urbanização brasileiras” (BEHRING, 2008, p. 282 – grifos da autora). A autora destaca, ainda, que nesses tempos de outrora, além da urbanização e industrialização, esses períodos foram acompanhados de um fortalecimento do mercado interno, “[...] *embora sempre estreito diante das possibilidades*” (BEHRING, 2008, p. 282 – grifos nossos). É nessa diferença que a autora compreende que a contrarreforma se tratou de “um salto para trás”, isto é, marcada por retrocessos, um processo “[...] por meio da qual houve quebra de condições historicamente construídas de efetivas reformas, dentro de um processo mais amplo de profundas transformações” (BEHRING, 2008, p. 282).

Essa análise se confirma quando se analisa as principais propostas delineadas por Bresser Pereira, então Ministro da Administração e Reforma do Estado, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995), sob o governo de FHC. De acordo com a análise de Behring (2008), a intenção de Bresser Pereira era desenvolver um Estado social-liberal, o qual, por um lado, não perdesse seu caráter de interventor social, mas, por outro lado, que também pudesse servir aos interesses do mercado segundo as características de reconfiguração da acumulação capitalista, como vimos aqui desenvolvendo. Nessa perspectiva, conforme analisa a autora “[...] o lugar da política social no Estado social-liberal é deslocado: os *serviços de saúde e educação, dentre outros, serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas*” (BEHRING, 2008, p. 173 – grifos nossos).

A partir de análise ao PDRAE (BRASIL, 1995), podemos destacar que a contrarreforma do Estado se deu a partir de quatro setores: 1) “*núcleo estratégico*”; 2) “*atividades exclusivas*”; 3) “*serviços não-exclusivos*”; 4) “*produção para o mercado*” (BRASIL, 1995). Com relação ao “*núcleo estratégico*”, o referido documento o compreendia a partir das seguintes esferas: Presidência, Cúpula dos Ministérios, Legislativo, Judiciário e Ministério Público. Acerca das “*atividades exclusivas*”, estas foram caracterizadas da seguinte forma: Seguridade Social Básica, Segurança Pública, Regulamentação, Fiscalização e Fomento. No que se refere aos “*serviços não-exclusivos*”, estes foram organizados nos seguintes seguimentos: Museus, Hospitais, Centros de Pesquisas e Universidades. Por fim, o quarto setor, isto é, a “*produção para o mercado*”, foi estabelecida no referido documento como sendo as Empresas Estatais (BRASIL, 1995).

Acerca desse processo organizativo e estratégico da contrarreforma do Estado, Silva Jr. e Sguissardi (2001) destacam que Bresser Pereira, em seus seminários e livros, enfatizava o argumento de qualificar a estrutura jurídica advinda com a Constituição Federal de 1988, como arcaica e enrijecida. E essa defesa se dirigia, sobretudo, quando se tratava de questões relativas aos servidores e aos serviços prestados pelo Estado.

Um fato importante que podemos destacar, quando se analisa o PDRAE, é que a reestruturação do aparato estatal deveria ocorrer, sobretudo, de forma cultural. Nesse sentido, pode-se dizer que a gestão FHC, junto às elites brasileiras e estrangeiras, operou uma contrarreforma estrutural no Estado, que, dentre outras características, carrega traços de uma “revolução passiva”⁴, reconstituindo o terreno de atuação da burguesia brasileira, segundo Behring (2008). Entretanto, como vimos e, reiteramos a partir das análises dessa autora, apesar de esse processo trazer semelhanças ora com *modernizações conservadoras*, ora com *revoluções passivas*, o que se verificou foi uma contrarreforma preventiva no aparelho estatal para obstruir possibilidades de verdadeiras reformas estruturais⁵, ou seja, uma efetiva contrarreforma.

As reformulações decorrentes do processo da contrarreforma do Estado, não apenas se deram na letra da lei, mas principalmente por intermédio da substituição de uma cultura da administração pública com características burocráticas, para outra de caráter “gerencial”. Sendo um dos principais objetivos desta contrarreforma, a mudança cultural se tornaria irreversível ao final da gestão FHC, conforme o exposto no Plano Diretor (BRASIL, 1995). Como assinalam Silva Jr. e Sguissardi (2001), essas mudanças necessitariam de uma estratégia de transição:

Para atingir os objetivos gerais da reforma do aparelho do Estado e os relativos aos serviços não-exclusivos do Estado, a estratégia chamada de *transição* constitui-se de três dimensões, segundo o documento: 1) institucional-legal (reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade); 2) cultural (passagem de uma cultura burocrática para uma gerencial); 3) modernizadora (introdução da administração gerencial baseando-se na administração burocrática) (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 43 – grifos dos autores).

⁴ Conforme Behring (2008), a “revolução passiva” é um termo cunhado por Antonio Gramsci, ao perceber, na realidade italiana, a “resolução de contradições sem rupturas clamorosas” (BEHRING, 2008, p. 117).

⁵ Conforme se verá mais adiante em nosso segundo capítulo, sobretudo a partir das formulações de Florestan Fernandes (1975), as reformas devem ser pensadas estrategicamente visando transformações estruturais, onde se possa romper com o arcaico e pensar possibilidades para a construção de uma nova sociedade.

De acordo com Leher (2003), essas transformações ganharam densidade porque “o governo Cardoso promoveu uma reforma constitucional, por meio das Emendas Constitucionais nº 19 e 20, que possibilitaram um grande arcabouço para as reformas vindouras” (LEHER, 2003, p. 2016). Tais contrarreformas, a partir dos objetivos traçados com o Plano Diretor (BRASIL, 1995, p. 44), deixam claro que os ideais neoliberais eram “incontornáveis”, e que esse processo serviria como “modernização do aparelho estatal” para atenuar os efeitos da crise social, como apontaram Behring e Boschetti (2011), ao denunciar o caráter propagandista enganoso. Propaganda ideológica essa à qual Mota (2015) tão bem qualificou como “*cultura da crise*”.

Como podemos observar abaixo na extração de um trecho do PDRAE, um de seus objetivos principais trata-se da refuncionalização do Estado aos interesses do mercado.

Dada a crise do Estado e o irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo, é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na busca da redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1995, p. 44 - grifos nossos).

O que Bresser Pereira denominou de proposta irrealista neoliberal, segundo Behring (2008), tratava-se de uma crítica ao Estado mínimo, proposto por Fernando Collor, como resposta aos reflexos da crise da década de 1980. Essa crítica foi uma das justificativas para legitimar o PDRAE perante a sociedade. Além disso, a autora destaca ainda que os defensores da contrarreforma também se valeram da crítica ao governo Sarney e seu Plano Cruzado, visto que este “subestimou a crise”, e, por esta razão, também foi taxado por Bresser Pereira e sua equipe como irrealista (BEHRING, 2008, p. 177).

Dessa forma, o PDRAE conseguiu ganhar densidade e legitimidade como uma resposta à crise, pois além de propor um completo e duradouro reajustamento fiscal do Estado, propôs sua incidência também direcionada ao mercado, afirmando, com isso, uma suposta maior eficiência do Estado.

No sentido amplo, propõe-se uma redefinição do papel do Estado. Parte-se do pressuposto de que se ele continua sendo um realocador de recursos, que garante a ordem interna e a segurança externa, tem os objetivos sociais de maior justiça e equidade, e os objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Contudo, para assumir os dois últimos papéis, cresceu de forma distorcida. [...] a ‘reforma’ passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. Outra forma é a descentralização, para o ‘setor público não-estatal’, de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado [...] como: educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BEHRING, 2008, p. 178).

Conforme Leher (2003) nos aponta, a contrarreforma do Estado brasileiro incorporou elementos neoliberais ainda mais enfraquecedores do papel do Estado do que em outros países periféricos, reforçando seu caráter de país dependente do capitalismo central. Essa observação do autor é fundamental para nossa análise, pois demarca uma característica do Brasil: país de capitalismo periférico e dependente. Isto é, localizado num cenário geopolítico da periferia capitalista, ou em outros termos, num contexto de país subdesenvolvido, que além de possuir tal característica, também é dependente da burguesia internacional.

Em estudo mais recente, Leher (2018) assinala:

[...] o seminal conceito de capitalismo dependente de Florestan Fernandes foi elaborado de modo sistemático em suas análises sobre o significado do golpe empresarial-militar de 1964 e a estratégia das principais organizações da esquerda na virada dos anos 1950 e 1960. Nos termos de Cardoso (1996), tal esforço teórico culminou com a publicação de dois trabalhos que forjaram uma nova problemática científica. Em ‘Sociedade de classes e subdesenvolvimento’ (SCS, 1968/1981) e ‘A revolução burguesa no Brasil’ (RBB, 1975/2008), a heteronomia cultural (a demora cultural vinda da tradição oligárquica e escravista), até então pensada por ele como fator explicativo da resistência dos setores dominantes à mudança social, dá lugar à análise da particularidade do capitalismo e de suas relações de classe. *Fernandes compreende que o determinante da questão social tem de ser buscado na investigação do capitalismo monopolista no Brasil, vincado pelo desenvolvimento desigual* (LEHER, 2018, p. 57-58 – grifos nossos).

O autor destaca que Florestan Fernandes recusava a ideia de que a persistência das formas mais aviltantes de exploração da força de trabalho, ou, até mesmo, das expropriações no regime militar, seriam a continuidade de uma forma arcaica de produção. Na verdade, as expressões mais brutais de exploração são parte da forma com a qual se constituiu a nossa formação social, além de serem “*pilares do capitalismo monopolista no Brasil*” (LEHER, 2018, p. 58 – grifos nossos). Portanto, nos termos de Florestan Fernandes, o que a ditadura produziu foi uma “modernização” no que se refere à produção capitalista em si, mas as formas de superexploração permaneceram, daí advém o caráter “conservador”.

Acerca desse conceito, Oliveira; Souza e Soares (2019) destacam que o Brasil reúne elementos arcaicos à produção capitalista nacional, que não necessariamente guardam relação com uma “falha” do processo produtivo ou que seja “[...] produto da ‘incapacidade’ das burguesias locais, mas configuram-se na conformação de um padrão de acumulação ancorado, na ‘sobreapropriação repartida do excedente econômico’”. (FERNANDES, 2009 *apud*-OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2019, p. 12-13).

Para Silva, Minto e Lima (2019), o processo da formação social brasileira está intrinsecamente ligado a esse padrão de subordinação aos países imperialistas, uma vez que o Brasil se insere no contexto da economia mundial de forma subordinada ao imperialismo dos países do capitalismo central. Nesse sentido “*a riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores, no Brasil, é repartida entre burguesia internacional e burguesia brasileira, duas faces de um projeto de dominação*” (SILVA; MINTO; LIMA, 2019, p. 84 – grifos nossos).

Ou seja, a burguesia nacional se desenvolveu a partir de um “domínio externo” e, por esta razão, não foi capaz de produzir sua independência. Pode-se dizer que essa característica não impediu que a burguesia nacional pudesse se beneficiar, pois “[...] *dependência e subdesenvolvimento são proveitosos tanto para o domínio externo como para o interno*” (FERNANDES, 2009, p. 34 *apud* OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2019, p. 13 – grifos nossos).

Para Florestan Fernandes (2009), a essência do subdesenvolvimento latino-americano é a sobreapropriação capitalista e a dependência. As relações de trabalho de origem colonial foram cruciais para a eclosão do mercado capitalista moderno, e, por sua vez, a inserção no mercado mundial e o esquema de produção-exportação-importação. Quando a revolução comercial acelerou a modernização interna, as típicas relações de trabalho de origem colonial tornaram-se um entrave à expansão interna do mercado, exigindo a mercantilização da força de trabalho [...] A sobreapropriação garante a partilha do excedente com as burguesias externas dominantes e os superprivilégios das classes dominantes internas (OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2019, p. 13).

De acordo com estas autoras – que encontram subsídios para suas análises, também em Ruy Mauro Marini –, uma das estratégias da burguesia nacional e latino-americana para compensar seu desenvolvimento desigual, seria o que Florestan Fernandes cunhou em seu conceito de capitalismo dependente, ou seja, a “*superexploração da força de trabalho*” (OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2019, p. 14 – grifos nossos).

A principal descoberta da Teoria Marxista da Dependência (TMD) foi a de demonstrar que o antagonismo capital-trabalho e as contradições entre produção e apropriação de riqueza, entre produção e consumo e entre produção e circulação são acirradas em nossos países latino-americanos. Isto se dá no contexto da economia mundial capitalista e suas relações de desenvolvimento desigual. (OLIVEIRA; SOUZA; SOARES, 2019, p. 14).

Como dito em linhas anteriores, esse caráter de país dependente foi reforçado com o processo de contrarreforma do Estado a partir da década de 1990 (LEHER, 2003). Isto posto, torna-se necessário a análise dos principais elementos desse

processo para localizarmos quais têm sido as principais estratégias da burguesia nacional para compensar sua relação de dependência.

Como destacado por Leher (2003), e em conformidade com Behring e Boschetti (2011) e Behring (2008), uma das justificativas de Bresser Pereira para legitimar o processo de contrarreforma foi a propaganda de enfrentamento aos males advindos com a crise da década de 1980. No entanto, esse enfrentamento se daria por ajustes fiscais e desinvestimento em políticas sociais que, na análise Leher (2003), gerariam um recrudescimento da crise social.

Uma outra justificativa que confirma o alinhamento com o neoliberalismo que se desenhava no plano internacional, foi dada também por Bresser Pereira (LEHER, 2003), ao vislumbrar a urgência da globalização do capital, impulsionada pela “revolução científico-tecnológica liderada pelas corporações transnacionais. *Por isso, novas formas de organização do Estado teriam de ser introduzidas*” (LEHER, 2003, p. 215 – grifos nossos).

Como já mencionado, o PDRAE propriamente dito estabelecia as universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus como “*serviços não-exclusivos*” por parte do Estado. (BRASIL, 1995). A proposta para esses serviços foi sustentada pela defesa de uma participação sem uma exclusividade do Estado, para abrir e legitimar as possibilidades de privatização em áreas específicas dos serviços públicos.

Segundo previsto pelo Plano Diretor, não se trataria de uma privatização absoluta em tais serviços, pois, em certo grau hierárquico, o Estado deveria estar presente, visto que tais serviços também compreenderiam “direitos humanos fundamentais, como os da educação”⁶ (BRASIL, 1995, p. 42), por exemplo. Nesse sentido, o PDRAE ao propor um setor de “serviços não-exclusivos do Estado”, nomeia esta transferência das atividades, a serem desenvolvidas em parceria com a sociedade, como processo de “publicização”, reservando o termo “privatização”, exclusivamente para a venda de estatais, que corresponde aquele quarto setor, já mencionado, o de “*produção para o mercado*”, para o setor privado.

Como vimos evidenciado, nesse processo de contrarreforma neoliberal, o Estado passa a se desresponsabilizar de atividades pertinentes ao seu papel, transferindo parte importante de sua responsabilidade para a sociedade. Maciel (2016)

⁶ No tópico seguinte abordaremos com mais detalhes sob qual perspectiva ideológica podemos compreender o direito humano fundamental da educação no âmbito do Estado brasileiro.

ressalta que a contrarreforma adensou um processo de negação dos direitos sociais conquistados e assegurados na Constituição Federal de 1988, destacando ainda, as pressões de organismos internacionais.

[...] os anos 1990 foram marcados pela exigência de reestruturação econômica das nações periféricas, determinadas por organismos internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Banco Interamericano de Desenvolvimento. O processo de adequação do Estado à expansão do capitalismo financeiro e transnacional leva à redefinição de suas funções. Neste ambiente neoliberal, a gestão pública passa a focar suas ações na contração das políticas públicas sociais e no consequente esvaziamento dos direitos sociais conquistados pela população e registrados na Constituição Federal de 1988 (MACIEL, 2016, p. 4).

Nesse sentido, o ordenamento da legislação precisava ganhar novas camadas e um novo caráter, ou seja, novas leis, novas portarias, decretos etc., que, dentro da constitucionalidade brasileira, pudesse favorecer as contrarreformas esperadas pelo mercado em prol de uma nova organização da reprodução social. No que se refere à Educação, como direito e como política social, um dos principais focos dessas mudanças se deu através de estratégias para expandir o acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que há uma convergência entre o afastamento do Estado em sua oferta e a abertura ao setor privado, configurando mais um nicho de mercado.

De acordo com Maciel (2016), o Brasil se curva diante das exigências de organismos internacionais que buscavam aprofundar a reestruturação produtiva mundialmente e, em consonância ao ideário neoliberal, avança-se em um processo de reformulação da política nacional de educação, de acordo com orientações e estratégias de organismos internacionais.

Esta posição de submissão, além de reforçar seu caráter de dependência (LEHER, 2003), faz com que o Brasil pavimente o caminho para a mercantilização desse direito social, especialmente no que se refere ao nível superior. Além disso, enfraquece ainda mais o status de direito conferido à educação na Carta Constitucional de 1988. Conforme Leher (2003) apontara, *“toda a política de reforma das atribuições do Estado na área educacional contribui para a mercantilização da educação”* (LEHER, 2003, p. 223 – grifos nossos).

Em convergência, Lima (2011) sublinha que a expansão da privatização, o enfraquecimento da coisa pública e a contenção nos investimentos sobre os direitos sociais, ao longo dos anos de 1990, ajudaram a impulsionar o processo de mercantilização da educação, sobretudo no ensino superior. Nas palavras da autora, essa

expansão do setor privado no âmbito do ensino superior, além das contrarreformas propriamente ditas, impactaram a universidade da seguinte forma:

[...] a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos 'serviços educacionais'; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estes dois elementos estavam presentes no documento *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994 pelo BM no qual foram apresentadas quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A primeira previa a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos, sob o pressuposto da necessidade de existência de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração, os ciclos e o ensino a distância (LIMA, 2011, p. 87 – grifos nossos).

As demais estratégias do Banco Mundial (BM), conforme aponta Lima (2011), relacionaram-se as diversificações nas fontes de financiamento e a criação de um novo ordenamento jurídico que favorecesse a reforma educacional, conforme também apontaram Silva Jr. e Sguissardi (2001) e Maciel (2016). Já a quarta estratégia do BM era exatamente qualificar o ensino de forma que atendesse aos interesses do mercado. Como se vê, estas diferentes estratégias e recomendações dos organismos internacionais encontram convergência com o processo da contrarreforma estatal.

Com base no exposto acima e em conformidade com os autores críticos à contrarreforma do Estado, podemos identificar o processo de mercantilização da educação como uma das principais bases de sustentação do processo de modernização conservadora aos moldes neoliberais.

Conforme veremos nos tópicos seguintes, a reestruturação da política educacional no plano legal ocorre a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – marco da contrarreforma na educação, e que abriu precedentes ao ensino a distância, conforme veremos no último tópico deste capítulo, mas, antes, para analisarmos este processo de mercantilização da educação, se faz necessário uma explanação de sua concepção como um direito. Afinal, como um direito pode se transformar em mercadoria?

Para responder a essa indagação é preciso fazer um breve resgate sobre a educação como um direito humano, e como as distintas interpretações acerca dos direitos humanos se relacionam com a ordem social vigente, sobretudo à luz da Constituição Federal de 1988, como veremos a seguir.

1.3 Das distintas concepções de direitos humanos ao direito social à educação

É importante frisar que a educação é caracterizada como um direito humano fundamental, assegurado pelo artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948). Entretanto, o mesmo artigo salienta que apenas os anos primários devem ter prioridade na gratuidade, sendo o ensino superior baseado no mérito. Trazer essa questão da educação como um direito humano fundamental é importante porque geralmente se comete dois equívocos recorrentes quando o assunto é a temática dos direitos humanos. O primeiro, no senso comum, é entender os direitos humanos como categoria de proteção exclusiva de criminosos, e essa, geralmente é uma característica observável em segmentos das classes sociais que defendem sua própria concepção desses direitos, negando o sentido de totalidade das relações sociais e de seus complexos desdobramentos. O segundo equívoco, dentro do campo progressista de esquerda, é expressar um olhar sobre os direitos humanos acreditando-se estar sob uma forma absolutamente progressista, sem observar, contudo, as nuances dos detalhes ora liberais, ora reacionários ou ora pós-modernos contidos na defesa genérica dos direitos humanos. Nesse sentido, sempre que essa temática for discutida, é importante reconhecer que a homogeneidade sobre a interpretação dos direitos humanos é inexistente.

De acordo com Ruiz (2014), a necessidade de reconhecer as distintas concepções de direitos humanos na contemporaneidade é extremamente importante para o debate. Esse reconhecimento nos faz observar, ainda que de forma panorâmica, a interpretação dos direitos positivados, bem como os porquês de certas áreas como a educação e a saúde, por exemplo, perderem cada vez mais o status de direito, ao passo que se reconfiguram de acordo com as políticas econômicas. Ruiz (2014) aponta seis concepções contemporâneas sobre direitos humanos em sua obra, quais sejam, as concepções: reacionária; liberal; socialista; contemporânea; pós-moderna e a dialética.

Nos exemplos que traz em sua abordagem acerca das concepções contemporâneas sobre os direitos humanos, que aqui abordamos de forma breve, Ruiz (2014) aponta, na concepção reacionária, a sua negação da universalização dos direitos. Na

visão reacionária, a desigualdade é necessária para que a raça humana exista de maneira equilibrada e, portanto, a riqueza socialmente produzida não pode ser compartilhada de forma universal. Ou seja, a concentração de riqueza é levada a “ferro e a fogo” pelos reacionários e, para isso, a classificação das classes sociais por via da hierarquização é uma de suas bases. As expressões mais aviltantes sobre a vida dos seres humanos encontram lastro nessa concepção ao longo da história da sociedade capitalista.

A concepção liberal de direitos humanos, conforme elucida Ruiz (2014), estrutura-se em bases laicas e teológicas, ou seja, são noções de direitos baseados na lógica e na divindade, onde todos são considerados possuidores de direitos naturais desde seu nascimento. Na órbita dessa lógica, todos passam a ser iguais na letra da lei. Estas ideias surgem a partir das ebulições da burguesia contra o sistema feudal e a “concentração de poder nas mãos dos senhores feudais e do clero” (2014, p. 208). O questionamento ao *status quo* daquela ordem social interessava também a outros trabalhadores do campo, além dos que não dispunham de nenhum meio de subsistência ou acesso a direitos.

Aquela nascente burguesia crescia tanto em número, quanto em força social entre as massas camponesas, visto que sua ideologia de libertação daquele sistema e a reivindicação de direitos, sobretudo pelo direito à diminuição da jornada de trabalho, atingia em cheio os camponeses.

Assim, estes e outros setores, se juntaram ao processo revolucionário e, depois dele instalado, não abandonaram as bandeiras que apresentavam ao longo das disputas com o modelo societário anterior. Ao contrário: queriam ver efetivamente existentes todos os direitos que haviam sido anunciados e disputados como direito de todos – e não só na letra da lei, mas na vida concreta e objetiva (RUIZ, 2014, p. 208).

Entretanto,

[...] a burguesia percebeu que tinha que dar um fim na – citando Leandro Konder (2009) – *arrogância* daqueles setores. Como diz Trindade (2002), a Revolução já não seria mais para todos. É legítimo e necessário apresentarmos críticas contundentes à burguesia, especialmente a partir do momento em que deixou de ser revolucionária e passou a se constituir como classe conservadora – de seus interesses, de seu modo de organizar a vida, das formas de extrair mais-valia do trabalho de outros, da sociabilidade burguesa como modo ‘adequado’ de comportamento (com consequentes punições para os que ousassem infringi-la). (RUIZ, 2014, p. 208-209 – grifos do autor).

A concepção socialista tem seus fundamentos na crítica à concepção liberal, ao ter como motor o questionamento à “*prioridade dada à organização da sociedade que supostamente privilegia o indivíduo como seu centro, destacado da relação social*”

com outros seres sociais” (RUIZ, 2014, p. 216 – grifos nossos). A visão socialista sobre os direitos humanos, constituída a partir de questionamentos marxistas e marxianos, também faz críticas ao individualismo acarretado pela ideologia liberal, onde a prioridade alocada ao homem é o fato de ter, de possuir, e não do próprio homem, do próprio ser. Entretanto, tal visão socialista apresenta limites, pois absorveu interpretações hierarquizadas que corroboram com a classificação entre direitos civis, políticos, sociais etc., não apresentando, portanto, a percepção de que os direitos dos homens em sociedade, isto é, dos seres sociais, não podem ser classificados ou divididos, visto que estão interrelacionados entre si e são interdependentes.

Na visão sobre direitos humanos que se convencionou chamar de concepção contemporânea, denominação que, de acordo com Ruiz (2014), se deu a partir de uma conferência internacional sobre direitos humanos em Viena, em 1993, é possível observar alguns avanços. O autor observa que essa concepção superou as concepções liberais e socialistas no que se refere a hierarquização dos direitos, pois estabeleceu que estes devem ser pensados “como universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados” (2014, p. 223). Entretanto, à época de sua obra, em 2014, o autor questiona a validação desses referenciais defendidos no documento final da conferência, visto que após duas décadas, elementos da concepção reacionária cresceram consideravelmente em nível global entre distintos segmentos da sociedade – o que, em parte e por exemplo, refletindo sobre o período mais recente, responde pela ascensão de figuras reacionárias ao poder por vias democráticas, como Jair Bolsonaro e Donald Trump.

As limitações dessa concepção se dão principalmente nas questões relacionadas à propriedade, e conseqüentemente, à desigualdade. As resoluções debatidas, negociadas e aprovadas na conferência de Viena não buscam superar a situação de pobreza, mas sim a atenuação de suas expressões extremas. Ainda de acordo com Ruiz (2014), estas e outras resoluções direcionadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) têm sido parte das munições de países imperialistas contra ideologias que se autodenominam anticapitalistas – que supostamente violariam os direitos humanos –, para justificar invasões, domínio territorial e reconfiguração política, ou, mesmo, para realizar sanções econômicas.

Outra concepção sobre direitos humanos, identificada por Ruiz (2014), é a que se pode extrair do pensamento pós-moderno, que mesmo diferenciando-se da

concepção reacionária no que se refere à organização social, carrega consigo uma ideologia que tem como uma das principais características a negação de avanços advindos da modernidade. O autor reconhece que existem interpretações ecléticas sobre tal pensamento e, dessa forma, recorre a Netto (2010) para registrar que existem três aspectos em comum na interpretação pós-moderna sobre a realidade:

[...] (a) aceitação da imediatividade para apresentação dos fenômenos socio-culturais como sua expressão e modo de ser, suprimindo distinções clássicas como as existentes entre aparência e essência, ciência e arte, bem como equalizando conhecimento científico e não científico; (b) a recusa da categoria da totalidade, filosófica e teoricamente (ela seria, dentre outros fatores, anacrônica diante das transformações sociais em curso); (c) e a semiologização da realidade social, com o privilégio (ou quase monopólio) oferecido a dimensões simbólicas da vida social, reduzindo-as a uma 'pura discursividade [...] ou ao domínio do signo e/ou à instauração abusiva de hiper-realidades' (NETTO, 2010, p. 261 *apud* RUIZ, 2014, p. 231-232).

Nesse sentido, Ruiz (2014) busca identificar como podem se expressar os direitos humanos sob uma concepção pós-moderna, seja em autores que, mesmo que não se autodenominem com tal, apresentam em seus argumentos, aspectos que se assemelham às suas características. Nessa busca, encontra no pensamento de Bobbio (2004), elementos que o aproximam da pós-modernidade, como o relativismo entre direitos e deveres; a atribuição de sentidos únicos para a história e a presença das metanarrativas em seu pensamento, ao negar narrativas gerais sobre a sociedade e questionar se ainda faz sentido a existência de sujeitos universais.

Além disso, Ruiz (2014) chama a atenção para a incorporação aos movimentos sociais, conselhos e políticas sociais, da fragmentação da percepção dos direitos humanos quando esta perspectiva reafirma “a existência de direitos humanos *das* mulheres, direitos humanos *das* crianças e adolescentes, direitos humanos *dos* negros e afrodescendentes, direitos humanos *dos* homossexuais” (2014, p. 239 – grifos do autor). Isso se dá porque algumas das interpretações do ideário pós-moderno defendem, por exemplo, que a divisão de classes chegou ao fim, e que não há passado nem futuro, mas sim o “presentismo”, o agora.

Nessa lógica, se o passado não importa e se não há mais classes sociais, não há sujeito histórico, nem revolucionário. Portanto, a crítica de Ruiz (2014) faz sentido, uma vez que, na perspectiva pós-moderna, o sujeito humano passa a ser cada vez mais classificado por características específicas (gênero, faixa etária, identidade sexual etc.), negando-se seu caráter universal de ser social. No mesmo sentido, Leher (2018) destaca que as pautas identitárias foram incorporadas pelo campo científico

de maneira acrítica. De acordo com Leher (2018), a defesa do fim das classes e de que as únicas diferenças entre os indivíduos estão nas pautas identitárias, tornou-se senso comum.

Os equívocos advindos por via dessas fragmentações da pós-modernidade sobre a percepção da realidade, bem como o olhar crítico com relação às demais concepções, levaram Ruiz (2014) a justificar a necessidade de afirmação de uma perspectiva dialética acerca dos direitos humanos:

[...] uma necessidade porque, se é verdade que para todas as concepções anteriormente tratadas é relativamente fácil apresentar exemplos concretos na disputa em torno da efetivação de direitos, uma concepção dialética para o tema – embora [...] não seja nova ou inédita – ainda carece de maior lastro social. Este quadro advém de diferentes processos [...]. Um deles é que o que se convencionou chamar de direitos humanos ao longo da história dos últimos séculos esteve hegemonicamente associado a uma temática do pensamento liberal. Isso se deu [...] por força dos impactos da Revolução Francesa, mas também em decorrência de características próprias deste período: o árduo enfrentamento entre burgueses e proletários a partir do século XIX e, muito especialmente, das revoluções socialistas do século XX, bem como a constituição da Guerra Fria, no período pós-segunda guerra (RUIZ, 2014, p. 243-244).

Nesse sentido, “os direitos são sempre sociais. Se não há vida em sociedade, não há necessidade de reconhecimento de direitos [...] os direitos nascem de características próprias da vida em sociedade” (RUIZ, 2014, p. 245 – grifos nossos). Tal concepção, assim como a socialista, tem seus fundamentos no pensamento marxista, porém ainda em constante processo de desenvolvimento e que, certamente, precisará de impulsos para adentrar nas estruturas da sociedade – afinal, os direitos são construções históricas dos seres sociais, resultantes da luta de classes ao longo dos séculos. Não são, portanto, obra do acaso ou da intervenção divina, e, por estas razões, o que está dado não é estável ou imutável.

Se, por um lado, a reestruturação produtiva, como vimos no tópico anterior, ajudou a reconfigurar o modo de produção e reprodução das condições e relações de trabalho e modos de sociabilidade na sociedade capitalista, sobretudo nos países periféricos e dependentes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) também serviu para respaldar e fortalecer novas concepções liberais que viriam a se consolidar na nova fase do capital sob novas bases (ultra)liberais. Algumas áreas tornaram-se estratégicas para esse processo, como a educação.

Sem desqualificar a importância de tal Declaração, afinal ela também é fruto da expressão da negação das atrocidades ocorridas na segunda guerra mundial, a DUDH é uma espécie de planificação dos direitos dos seres humanos da era pós-

segunda guerra. Afinal, todos os países signatários da DUDH devem promover em seu ordenamento jurídico, em suas constituições de Estado-nação, a expressão dos direitos humanos. Aqui no Brasil, os direitos humanos podem ser vislumbrados, dentre outras leis, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e no Estatuto do Idoso, por exemplo, ambos respaldados pela Constituição Federal de 1988.

Quando o artigo 26 da DUDH aponta a questão da meritocracia como base para o ensino superior, ele está expressando uma das concepções existentes na contemporaneidade sobre os direitos humanos: a liberal. O eixo central desta concepção, como vimos, é determinado por uma suposta igualdade de direitos entre os seres humanos a partir de uma ótica ideológica que tem fundamentos em bases teológicas. A concepção liberal de direitos humanos se assenta no entendimento de que todos são filhos de Deus e, portanto, todos adquirem, ao nascer, uma gama de direitos que são caracterizados como naturais. De acordo com Ruiz (2014), a concepção liberal também possui certas bases de laicidade em seus pilares, entretanto, sob profundo diálogo com os fundamentos teológicos:

Ambas dialogam, no sentido de que, por um lado, todos seriam filhos de Deus e, portanto, teriam recebido, desde seu nascimento, uma série de direitos que, por sua vez seriam naturais; por outro, todos seriam iguais perante a lei. Esta foi a base apropriada pelos liberais ao longo dos últimos séculos e, ainda que dificilmente se negue o componente das lutas por direitos na atualidade, persiste presente com força significativa na sociedade em geral. (RUIZ, 2014, p. 207).

Mesmo que a concepção liberal esteja profundamente ligada ao surgimento da burguesia nos processos revolucionários que levaram o sistema feudal à ruína, no século XVIII, como afirma Ruiz (2014), ainda podemos encontrar características dessa concepção de forma expressiva na sociedade. No Brasil contemporâneo, tais características, são facilmente percebidas, sobretudo a partir do novo ordenamento jurídico advindo com a Constituição Federal de 1988, promulgada “*sob a proteção de Deus*”, conforme consta em seu preâmbulo, e que estabelece a igualdade entre todos perante a lei (BRASIL, 1988).

Ainda que um pouco extensa, mas a fim de estabelecer reflexões sobre a asunção da educação como direito, é importante avançar para a identificação de como esta é concebida e preconizada na Carta Magna. Em suas menções à educação como status de direito e definições de acesso, a Constituição Federal (CF) estabelece, em seu artigo 6º, que ela é um direito social. No artigo 7º ela é estabelecida como um direito dos trabalhadores urbanos e rurais, sem especificar de que forma ela se dará.

O artigo 22 afirma que compete exclusivamente à União o direcionamento sobre as Diretrizes Curriculares. Nos artigos 23 e 24, é previsto o acesso à educação como competência comum da União, dos estados, municípios e do distrito federal, bem como a legislação sobre ela. O artigo 30 estabelece os municípios como responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental. O artigo 150 veda a cobrança de tributos sobre instituições de educação sem fins lucrativos. O artigo 205 estabelece a educação como um direito de todos, sendo um dever do Estado e da *família* (grifos nossos para enfatizar a divisão de responsabilidades entre Estado e sociedade). No artigo 208⁷, a CF define de que forma se dá a garantia do dever do Estado, sendo a educação básica obrigação do poder público, e oferecida dos 4 aos 17 anos de idade, creche até os 5 anos e garantia de acesso às pessoas com deficiência. O artigo 209 também expressa uma clara visão da concepção liberal de direitos humanos, visto que torna o ensino livre à iniciativa privada, de acordo com as normas de avaliação de qualidade pelo poder público. O artigo 211 determina que os municípios atuarão principalmente sobre a educação infantil, e que o ensino básico público se dará principalmente através do ensino regular. No artigo 212 percebe-se que a efetivação da priorização ao ensino básico se dá claramente sob a forma de distribuição dos recursos públicos, que, para este nível da formação, apresenta absoluta prioridade. O artigo 227 estabelece que é dever da família, do Estado e da sociedade a garantia de acesso, dentre outros direitos sociais, à educação (BRASIL, 1988).

Outros artigos também mencionam a educação em sua redação, mas tratam especificamente das formas de financiamento e/ou da valorização dos profissionais da educação básica (BRASIL, 1988). Percebe-se, portanto, que a CF não prioriza e sequer menciona o ensino superior como uma prioridade, uma obrigação e um dever do Estado. Ou seja, se o ensino superior não é garantido pelo Estado como uma prioridade, este espaço pode ser plenamente disputado pela iniciativa privada. Outro fato importante de se observar é a convergência e o alinhamento com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao estabelecer o ensino básico como prioridade, onde, *supostamente*, o ensino superior se desenha nas entrelinhas como mérito. Isto porque no artigo 6º, a educação em geral é reconhecida como direito social, sem explicitação

⁷ É importante destacar que além desses elementos colocados sobre a educação básica, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988 introduz critérios meritocráticos para o acesso aos níveis mais elevados de ensino, isto é, ao ensino superior. De acordo com esse artigo, o acesso a esses níveis de ensino se dará a partir da capacidade individual de cada um.

de níveis da formação. Posteriormente, outros artigos se dirigem aos níveis básicos de ensino, mas não explicitam nada a respeito de a educação superior ser uma prioridade tal qual o ensino básico.

A ausência da educação superior como um direito universal na Constituição Federal, torna possível inferir que o ensino superior está, *implicitamente*, pautado pela meritocracia⁸. Essa, certamente, poderia ser uma justificativa atrelada à concepção pós-moderna de direitos humanos, como mencionado anteriormente, para sustentar a defesa do desfinanciamento do ensino superior público. Além disso, com essa lógica, o espaço do ensino superior pode ser plenamente disputado pela iniciativa privada. Como veremos mais adiante, especificamente no segundo capítulo, esta não consideração da educação superior na Constituição Federal de 1988 pode estar relacionada tanto à meritocracia quanto a sua concepção como um privilégio. Perspectiva que pode ser explicada a partir da forma como se desenvolveu o ensino superior no Brasil, pois, como observou Florestan Fernandes (1975), a educação no Brasil sempre esteve ligada a um caráter elitista, tornando o ensino superior historicamente marcado como espaço das classes elitizadas. Mas como sustentam Leher e Lucas (2001), a educação propriamente dita é concebida como um direito no espírito da Carta Magna, e deve (ou pelo menos deveria) ser assegurada pelo Estado em todos os seus mais amplos sentidos: financeiro, cultural, orçamentário etc.

A questão da meritocracia no âmbito da educação deve ser, portanto, combatida, pois se assenta, sobretudo, sob as perspectivas de competição, concorrência e produtividade entre os indivíduos. Esses aspectos reportados à meritocracia, de fato, estão relacionados intimamente a processos de gestão organizacional e têm sido uma das principais forças objetivas e subjetivas que sustentam o ideário neoliberal, estando intrinsecamente ligados aos mecanismos de avaliações individuais e/ou de desempenho (BEHAR, 2019) (VIANA; SILVA, 2018). No que se refere aos aspectos do ensino superior, esse processo meritocrático se desenha, por exemplo, na concorrência nos vestibulares, onde, certamente, os estudantes oriundos das escolas de elite do setor privado possuem condições amplamente mais vantajosas em relação

⁸ A respeito do debate acerca da meritocracia, conferir os seguintes artigos: BEHAR, A. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Organizações & Sociedade**. Salvador, 25 abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-9260893>>. Acesso em: 01 set. 2020; e VIANA, A; SILVA, H. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, jul. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.07582018>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

àqueles oriundos das escolas públicas. Isto se dá porque, como sabemos, para as universidades públicas, é preciso concorrer com outras centenas ou milhares de pessoas por uma vaga por intermédio da realização de provas que testam os conhecimentos adquiridos ao longo da jornada secundarista (ou que, pelo menos, deveriam ter sido adquiridos). Nesse ponto, certamente, os estudantes oriundos das escolas de elites têm larga vantagem sobre os estudantes da escola pública.

Como resposta a esse cenário, as chamadas “ações afirmativas” foram desenvolvidas para que o acirramento da concorrência se dê entre “iguais” “oportunidades” e/ou “condições”. Essa é uma das formas de contrabalancear a diferença de acesso à universidade entre estudantes ricos e pobres e/ou a partir de outras clivagens desiguais, desenvolvida nas últimas décadas, sendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro a pioneira, em 2003, desse sistema (POLETTTO; EFROM; RODRIGUES, 2020). O referido sistema de ações afirmativas destina porcentagens de vagas para segmentos específicos concorrerem entre si, como as cotas para negros ou afrodescendentes; estudantes oriundos da rede pública; indígenas; pessoas com deficiência ou filhos de militares mortos em serviço.

É importante ressaltar que não é o intuito dessa pesquisa aprofundar o debate sobre as ações afirmativas, mas essa temática perpassa algumas das reflexões abordadas no próximo capítulo. Ou seja, embora estes temas estejam correlacionados, não se fará presente uma abordagem com maior profundidade dessa temática nesse trabalho. Portanto, acerca dessa temática, recomenda-se estudos mais direcionados⁹, tendo em vista nosso objeto específico de pesquisa.

Ademais, pode-se dizer que as ações afirmativas explicam, em parte, a ascensão dos estudantes mais pobres às universidades públicas, visto que atualmente mais de 60% deles “possuem renda familiar média de até 1,5 salário-mínimo e a maioria provém da escola pública (LEHER, 2018, p. 25). Todavia, desde os anos de 1990, como vimos no tópico anterior, o advento da contrarreforma – sob o ideário neoliberal –, tem pautado não apenas a economia, mas sobretudo a (des)regulação social pelo Estado, expresso, também, por suas formas de administração. E, no embalo dessas

⁹ Entre estudos recentes diversos sobre ações afirmativas, sugere-se, por exemplo, o de Poletto, Efrom e Rodrigues (2020), por, justamente, trazer um balanço da produção a respeito, sobretudo com dados dos últimos anos. Cf. POLETTTO, D.; EFROM, C.; RODRIGUES, M. Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare*. Heredia, jan.-abr. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.16>>. Acesso em: 01. set. 2020.

transformações, a educação, especialmente a relacionada ao ensino superior, tem se distanciado das conquistas relacionadas aos direitos sociais. Direitos esses, inclusive relativos aos avanços da Constituição Federal de 1988 – que, como vimos, em sua efetivação, podem ser conduzidos sob distintas concepções e, como observa Leher (2018), estão a depender da correlação de forças do “bloco no poder”¹⁰.

Ao longo das últimas décadas, sobretudo com as ações promovidas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, importantes programas e políticas foram desenvolvidos com o intuito de ampliar o acesso ao ensino superior. Como abordaremos no próximo capítulo, a maior parte dos pesquisadores aqui citados entendem esse processo como um movimento de “expansão” do acesso ao ensino superior. Em nossa pesquisa, também adotamos esta abordagem, complementando com nossas reflexões quando pertinente, sendo possível já considerar que esta expansão se deu nos âmbitos público e privado, uma vez que parte das vagas das instituições privadas também são destinadas a segmentos populares de baixa renda, sob custeio do fundo público e/ou articuladas ao financiamento pelo Estado para pagamento futuro.

Esta possibilidade de custeio, explica, em parte, a mercantilização do acesso ao ensino superior, ocorrida nos últimos anos e, sobretudo, o ensino a distância. Todavia, seus antecedentes podem ser buscados anteriormente, ainda na gestão de FHC, a partir de mecanismos e estratégias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o fortalecimento da tendência de financeirização do ensino superior através de uma série de distinções na organização do setor privado, o que também precedeu e possibilitou a ampliação do EaD, como veremos a seguir.

De fato, observa-se as alternâncias nas concepções de direitos humanos e sociais, bem como as características deste momento da formação social brasileira, também marcada pela reestruturação da produção e do ideário neoliberal, corroborando o processo estatal contrarreformista na educação superior, como vimos desenvolvendo até aqui.

¹⁰ Leher (2018, p. 46) faz referência a Poulantzas (1981), para quem por “bloco de poder” se compreende “as classes e frações de classes que ocupam o espaço da dominação política, quer dizer a ou as classes e frações dominantes” (LEHER, 2018, p. 46 – grifos nossos).

1.4 Influências neoliberais na política de educação e os antecedentes do ensino a distância no Brasil

Ao longo das últimas três décadas, o Brasil tem vivenciado intensas transformações em diversas áreas sociais, sendo a educação uma das que mais absorveram as repercussões dessas mudanças. Entretanto, tais transformações oscilam entre avanços, retrocessos, precarização e mercantilização. A expansão do ensino superior, por exemplo, se desenvolveu ao longo dessas últimas décadas, percorrendo um caminho que levou à financeirização da educação superior à medida em que ações estatais tornaram-se favoráveis ao mercado.

A possibilidade para tal cenário tornar-se realidade, desdobra-se desde pressões a políticas orientadoras dos organismos internacionais que buscavam um alinhamento entre os países periféricos, como já discutido anteriormente. Em especial, no que se refere à educação, o objetivo era fomentar um novo mercado internacional da educação. Portanto, esse fenômeno da financeirização trata-se de um projeto. Isto é,

O projeto de educação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), para países periféricos do capital é caracterizado pelo aprofundamento da privatização, pela desnacionalização da educação, pela consolidação de um novo mercado educativo global, o que o caracteriza como sendo de cunho neoliberal. Tal projeto, explicitado claramente pelo BM (Banco Mundial, 1995), vem sendo materializado por uma série de reformas educativas na América Latina, induzidas por meio de acordos estabelecidos entre esses organismos e os governos, e que possuem, entre suas finalidades, imergir a educação no mundo capitalista, que possui como prioridade a obtenção de lucratividade financeira (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

De acordo com Barreto (2019), a leitura sobre esse cenário não deve ocorrer de forma mecânica, afinal, como bem apontam Chaves e Amaral (2016), as políticas desses organismos multilaterais se deram em diversos países na periferia do capitalismo. Por essa razão, deve-se observar as particularidades de cada país. No caso do Brasil, conforme observa Maciel (2016), esse caminho ocorreu em duplo sentido; isto é, por um lado, aumentaram as participações do setor privado nas universidades públicas, e, por outro, a própria esfera privada passou a ofertar, cada vez mais, a educação como um produto (MACIEL, 2016). Tais ações, como dito anteriormente, só foram possíveis através de uma reconfiguração da legislação em favor do mercado. Na esteira do projeto contrarreformista do Estado, como tratado anteriormente, e

[...] Com vistas a configurar novas relações entre Estado, Sociedade e Universidade, estabelece-se o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), promulgadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9394/1996; Lei das Fundações – Lei nº 8958/94; Legislação sobre os Fundos Setoriais; e um conjunto de portarias e decretos que sustentam a expansão do ensino superior brasileiro. Um modelo que, segundo Silva (2013, p.132) baseia-se na *'pedagogia do resultado que tem por finalidade a melhoria dos indicadores educacionais, em um contexto onde a educação serve de plataforma para os acordos e valorização do Brasil internacionalmente'* (MACIEL, 2016, p. 5 – grifos da autora).

Conforme apontam as análises de Vale, Kato e Dahmer Pereira (2019), é possível dizer que até a década de 1990 a educação superior no Brasil não era tão atrativa ao setor financeiro. Esse cenário explica-se, parcialmente, pela forma como a estrutura jurídico-legal brasileira a moldava antes da CF de 1988:

[...] a legislação anterior [...], no que disciplinava a educação superior brasileira, preconizava a criação de uma estrutura de educação superior voltada para o padrão universitário a partir do pacto ensino, pesquisa e extensão, com forte regulação estatal e sem disciplinar constitucionalmente a aferição do lucro (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019, p. 107).

Ou seja, é a partir da nova Constituição Federal, de 1988, que os setores privados passam a encontrar caminho jurídico para introduzir na educação um caráter de financeirização e avançar em sua exploração como um investimento rentável (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019).

[...] No artigo 209 da Constituição Federal, por exemplo, já se nota clara indicação do *modus operandi* ao decretar liberdade de ensino à iniciativa privada '[...] o ensino é livre a iniciativa privada, atendida as seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- autorização e avaliação de qualidade pelo poder público' (BRASIL, 1988) (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019, p. 107).

Com o advento da contrarreforma e as mudanças na política de educação, especialmente a LDB (BRASIL, 1996), a perspectiva de financeirização tem suas portas abertas no espaço jurídico dedicado à educação superior, sobretudo nos artigos 19 e 20 (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019). Conforme observado por esses autores, na LDB, o artigo 19 define a diversificação e a distinção entre as categorias administrativas públicas e privadas. Já o art. 20 especifica a diversificação proveniente das instituições privadas. Ao resgatar a leitura desse artigo, os autores nos mostram como é feita essa diversificação na letra da lei: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019).

Para além dessas adaptações legais das variadas formas organizativas para as IES, outras alterações na LDB 9.394/96 e na legislação que se seguiu revestiram o caminho rumo à mercantilização da educação superior e sua atratividade e adaptabilidade ao mercado financeiro [...] Do ponto de vista da organização acadêmico-administrativa, permitiu a flexibilização das

prerrogativas acadêmicas universitárias ao criar os Centros Universitários, a criação de variados tipos de cursos: graduação (bacharelado, licenciatura, tecnologia); pós-graduação *Lato sensu e Stricto sensu*, residências e extensões; além de modalidades de cursos, como presencial e a distância. (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019, p. 108 – grifos dos autores).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o ordenamento jurídico constituído a partir de 1988 foi fundamental para fomentar e diversificar a participação de setores privados no âmbito da educação.

[...] mas não somente isso, também foi crucial à própria evolução do capitalismo de predominância financeira, que sempre visa atingir novos mercados. Isto foi feito nas legislações relacionadas à atual LDB, pós 1996 [...] decretos 2.207/97 e 2.306/97 e principalmente no art. 9º da Lei 9.870/1999, que permitiram a possibilidade das IES particulares brasileiras assumirem a forma de Sociedades Comerciais, previstas no inciso II, do art. 16 do Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916), que posteriormente, após a promulgação do novo código civil de 2002, passaram a ser as sociedades empresárias de acordo com o seu art. 982 (BRASIL, 2002). Assim, os limites da mercantilização foram ultrapassados com toda a adaptação legal do Estado brasileiro, que serviu de incentivo ao crescimento da iniciativa privada na educação superior. Estas mudanças eram necessárias para a evolução da exploração da educação como mercadoria, pois para além do crescimento numérico de instituições e matrículas ficou enraizada no ordenamento jurídico a concepção da educação como um bem de serviço, portanto, vendável (SOUZA, 2018, p. 65 *apud* VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019, p. 109).

Como temos observado, um dos principais expoentes e influenciadores na reconfiguração da política de educação brasileira, atende pelo nome de Banco Mundial. De acordo com Altmann (2002), tal influência ganha densidade com FHC, ao passo que sua então gestão passa a acatar as estratégias do BM e a reconfigurar o Estado brasileiro, como vimos no primeiro tópico, e a educação, em particular, como se desenvolve a partir daqui mais detidamente.

Numa leitura aparente, a política educacional do Banco Mundial voltada aos países periféricos em desenvolvimento, trata-se de um incentivo ao desenvolvimento econômico através de um pacote pasteurizado de propostas a esses países. Entretanto, é importante salientar que cada país, assim como cada região, tem suas particularidades; portanto, a educação não deveria ser pensada de maneira unilateral por organismos alheios à realidade da periferia do capital.

Altmann (2002) delinea as principais propostas da política educacional do BM, contidas em um de seus próprios relatórios, de 1995, dentre as quais, destacamos: o enfoque prioritário na educação básica; a melhoria da qualidade do ensino por intermédio dos resultados no rendimento escolar; a descentralização entre os aspectos financeiros educacionais, que também devem ser vistos como prioritários, e o impulsionamento do “*setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos*

no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação” (2002, p. 80 – grifos nossos). Além disso, o referido documento, analisado pela autora, enfatiza a privatização como elemento importante para o desenvolvimento educacional.

[...] O relatório dá ênfase ao estabelecimento de padrões de rendimento e à necessidade de se dar atenção aos resultados da educação. *Deve haver mais privatização*, mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários. As análises das taxas de retorno têm sido o principal critério para decidir quais opções de investimento são de maior benefício para a sociedade. O presidente do Banco Mundial declarou: ‘O que aprecio na estratégia de FHC é que ele e o ministro Paulo Renato estão dando ênfase à educação’ (Wolfensohn, 1999). Esta satisfação é absolutamente compreensível, nem tanto por esta suposta ‘ênfase’ dada pelo atual governo à educação, mas principalmente pela maneira como a educação tem sido enfatizada. Contrapondo as indicações do BIRD com as estratégias educacionais brasileiras, percebemos o quanto o ministro Paulo Renato de Souza – que já foi consultor do Banco – acata as recomendações do BIRD (ALTMANN, 2002, p. 80-81 – grifos nossos).

Ainda de acordo com Altmann (2002), há convergências entre as propostas do Banco Mundial e a contrarreforma estruturante na educação brasileira, cujo elemento basilar foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. No mesmo sentido, Chagas (2016) – resgatando as contribuições de Leher e Lucas (2001) – acrescenta que a LDB é “[...] visivelmente influenciada pelas diretrizes aprovadas no Consenso de Washington (1989) e pelo documento *“Priorités et stratégies pour l’éducation: une étude de la Banque Mondiale”* (CHAGAS, 2016, p. 47 – grifos da autora). De acordo com essa autora, a intenção de tais documentos era a priorização do direcionamento de recursos públicos ao ensino básico.

Além disso, Altmann (2002) ressalta que a intenção da nova LDB foi estruturar uma flexibilização e padrões de avaliação. Nesse sentido, o direcionamento político das gestões FHC foi padronizar o currículo nacional, e garantir que mecanismos de avaliação, sob essa padronização, pudessem ser desenvolvidos e realizados com regularidade. Desse modo, o projeto educacional seria paulatinamente estabelecido através do cumprimento de metas. Essas metas seriam mensuradas por meio das avaliações de desempenho.

[...] Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, o Enem – Exame Nacional de Ensino Médio –, o Exame Nacional de Cursos (Provão), a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

Ao desenvolver tais mecanismos de avaliação, a política governamental se alinhava ao projeto do Banco Mundial e de outros organismos do capital internacional,

pois estabelecia e cumpria critérios técnicos para receber investimentos. Chaves e Amaral (2016, p. 51 – grifos nossos) irão identificar esse movimento como um cenário comum na América Latina, envolto de “*reformas educativas*” sob a égide do neoliberalismo.

Além disso, é importante destacar que, de acordo com a maioria dos autores aqui revisados, a educação superior brasileira é historicamente marcada pela predominância do setor privado. Essa característica privatista ganha novos contornos no ensino superior, especialmente na ditadura civil-militar, quando as políticas implementadas na área da educação estiveram focadas no desenvolvimento de um projeto que beneficiasse o capital estrangeiro. Essa análise converge com Dahmer Pereira (2012), que aponta a histórica estruturação da educação brasileira pautada pelo setor privado desde a década de 1930. E, de fato, Florestan Fernandes (1975), como veremos mais adiante, identifica nas heranças de nosso passado oligarca a moldagem da educação como um privilégio.

As formulações de Dahmer Pereira (2012) e de Chaves e Amaral (2016) convergem, ainda, quando reconhecem que é a partir dos anos de 1990 que podemos observar a efetivação de um cenário mais mercadorizado e descaracterizador da educação como direito. Chaves e Amaral (2016, p. 54) destacam que o projeto educacional da gestão FHC reestruturou-se de modo que o ensino pudesse produzir e qualificar força de trabalho para a indústria. Para Leher (2018), o empresariado exerceu relativa hegemonia no processo de reestruturação no campo da educação ao longo dos anos de 1990, sobretudo de forma cultural. Para este autor, tal processo ganhou maior densidade com a difusão da ideia de que o alto nível de desemprego entre os jovens se dava por conta da desqualificação profissional, “e que o melhor antídoto para o desemprego é a oferta de cursos profissionalizantes” (LEHER, 2018, p. 23).

Altmann (2002, p. 83) aponta que essa contrarreforma escalonada na última década do século XX, desde o ensino básico, se concentrava na produção e reprodução de alunos competitivos para o mercado de trabalho. Essa reorientação do cenário educacional convergia perfeitamente com a política do Banco Mundial, cuja explicitação em seus documentos era a priorização de investimentos públicos no ensino básico, enquanto o ensino médio e a educação de nível superior deveriam ser privatizados (ALTMANN, 2002).

Nas palavras de Leher e Lucas (2001):

A nova geração de economistas que assumiram o Banco Mundial em 1980 [...] estabeleceu que, *no caso dos países periféricos, o ensino fundamental oferece uma taxa de retorno muito maior do que a do ensino superior e a da educação tecnológica. Desde então, os governantes latino-americanos afinados com o Consenso de Washington excluíram a universidade de suas prioridades.* Quando indagado sobre a primazia de sua política educacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso respondeu: ‘a universalização do ensino primário e freagem do crescimento da universidade federal’ (Archard & Flores, 1997, p. 85). (LEHER; LUCAS, 2001, p. 258 – grifos nossos).

De acordo com Leher e Lucas (2001), apesar de a educação estar preconizada como um direito social, os desdobramentos decorrentes da política do BM na educação desenvolveram um processo de asfixia orçamentária das universidades públicas. Simultaneamente, *“a oferta de vagas no ensino superior pelo setor privado é vigorosamente apoiada e subsidiada pelo Poder Público, sem qualquer mecanismo de controle social”* (LEHER; LUCAS, 2001, p. 258 – grifos nossos). Para esses autores, esse cenário trata-se nada menos do que uma submissão ao BM, em que, no argumento deste último, os subsídios dados ao setor privado são menos onerosos ao Estado do que a universidade pública.

Como desenvolveremos de forma específica no próximo capítulo, a construção dessa nova realidade na educação brasileira foi responsável pela expansão da participação do setor privado no ensino superior. Ademais, no interior das universidades públicas foi desenvolvida a lógica de “administração gerencial”, nos marcos da contrarreforma do Estado, como já exposto, orientando sua gestão por critérios e estratégias próprias do setor privado. Estes processos conformam também as bases de orientação para a oferta de cursos à distância.

Se faz necessário destacar dois fatos importantes como ponto de partida antes de falarmos em números que representem o crescimento do ensino a distância. O primeiro, trata-se da Lei 9.394, de 1996, referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi pilar para a implantação do EaD no país e é uma das expressões, em forma de lei, da contrarreforma do Estado na educação. Como caracterização da emergência do EaD, concordamos com Barreto (2010; 2019), Dahmer Pereira e Souza (2017) e Dahmer Pereira (2018) de que o ensino a distância se trata de uma estratégia expansionista. Para a finalidade desse tópico, recorreremos a Barreto (2019) quando argumenta que o surgimento do EaD deve ser interpretado como uma estratégia expansionista a partir da seguinte justificativa: distinção sobre o entendimento dessa proposta, entre um plano simplista atrelado a um pensamento acríptico que possa corroborar com uma suposta democratização do acesso ao ensino superior, e

uma análise mais crítica que nos possibilite enxergar suas reais dimensões e o que coloca em perspectiva.

Os precedentes legais ao EaD se colocam no artigo 80 da LDB, cujo teor, ainda vigente, dispõe que “*O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*” (BRASIL, 1996 – grifos nossos). A partir desse artigo, outros dispositivos legais, tais como portarias, decretos e outras leis foram elaborados para sustentar o referido artigo 80. Barreto (2019) chama a atenção para a distinção entre cursos na forma presencial e a distância que decorre, justamente, do advento dessa nova legislação. Nas palavras da autora:

[...] é importante sublinhar que a chamada modalidade a distância foi, desde o início, proposta a partir do seu contraponto: o ensino tal como praticado historicamente, que passou a ser chamado ‘presencial’, adjetivo até então desnecessário. A expressão é introduzida na Seção III, Art. 32, § 4º da Lei 9.394 (LDBEN): ‘O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais’ (BARRETO, 2019, p. 29-30 – grifos nossos).

Conforme observa a autora, ao ser inaugurada essa cisão no âmbito do modelo educacional brasileiro, “[...] *a cunhagem da expressão ‘ensino presencial’ pode remeter a uma qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia, no movimento de legitimar a ‘outra modalidade’*” (BARRETO, 2019, p. 30 – grifos nossos). Observa-se ainda que a emergência do surgimento do EaD é acompanhada das inovações tecnológicas, que acabam contribuindo e impulsionando à sua proposta, um movimento de agregação de valor (BARRETO, 2019).

Além disso,

*[...] como versão brasileira da expressão inglesa *distance learning*, pode ser lida como educação e como ensino a distância. Sem minimizar a importância desta distinção, por se tratar do ensino superior, o foco aqui incide sobre o fato de que a sigla faz referência à formação profissional a distância, substantivo que também tem sido objeto de vários deslocamentos, em processo de resignificação que o remete para muito além da distância física (BARRETO, 2019, p. 30 – grifos da autora).*

Nesse sentido, Barreto (2019) defende que pensar o ensino a distância a partir da ótica de uma estratégia expansionista, e não como uma “nova modalidade”, nos facilita a ultrapassar a visão simplista de uma mera comparação com o ensino presencial: “*configura direção assumida no conjunto das políticas educacionais e não pode prescindir da discussão dos seus pressupostos e implícitos, bem como dos sentidos que lhe são atribuídos em cada espaço-tempo*” (BARRETO, 2019, p. 31). Ou

seja, direciona nossos questionamentos sobre quais sentidos e interesses se inserem na proposta do EaD, em sua “dimensão político-pedagógica” (2019: 31).

O segundo fato que destacamos é, no mínimo, curioso, pois apesar de essa janela para o EaD ter sido aberta formalmente em 1996, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), foi fundada um ano antes da promulgação da LDB, ou seja, em 1995¹¹. No mesmo ano, também já havia sido criada, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), com o objetivo de introduzir e absorver aparatos tecnológicos à educação brasileira (BARRETO, 2010). No que se refere à ABED, tal associação tem como presidente-fundador, Fredric Michael Litto, cuja defesa da criação do EaD advém da década de 1970¹².

Em artigo publicado em 2003 pela ABED, Fredric Michael Litto, revisita um texto de sua autoria que, segundo ele, foi negado pelo Ministério da Educação para que fosse publicado na então revista ministerial *Em Aberto*, de 1997. Neste artigo, de 2003, Litto retoma e rediscute previsões sobre a implantação do EaD no Brasil. Em determinados trechos, se diz frustrado por alguns ex-ministros da educação, inclusive alguns do período ditatorial, por não levarem à frente propostas existentes de cursos à distância, inclusive de pós-graduação. Em outra passagem, se diz esperançoso para que “cabeças competentes” como Marcos Formiga, que coordenava o Telecurso 2000, tivesse condições de seguir com seu trabalho (LITTO, 2003).

Se as frustrações iniciais do presidente da ABED com relação à implementação do EaD em larga escala necessitavam de incentivos do Estado para se dissiparem, isso se tornou possível, como vimos, através da LDB, mas também pela criação da SEED. Para Barreto (2010), a SEED surgiu com uma inclinação de posicionar a tecnologia com um papel central nas mudanças que poderiam ocorrer na educação, ao invés de posicionar os sujeitos no papel de protagonismo dessas mudanças. Isto porque, no escopo de planejamento e atuação da SEED, não eram os sujeitos que se destacavam no centro de possíveis transformações estruturais na educação, mas sim uso das tecnologias (BARRETO, 2010).

¹¹ ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Estatuto da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/docs_abed/estatuto/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

¹² LITTO, F.M. Perspectivas da Educação a Distância no Brasil: três cenários a ponderar [1997-2002]. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo: ABED, dez. 2003. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2003/2003_Perspectivas_Educacao_Distancia_Brasil_Fredric_Litto.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

Após dez anos de sua criação, isto é, desde 2005, a ABED apresenta um Censo sobre o EaD no Brasil, e este tópico, especificamente, se aterá a esse levantamento inicial, elaborado por essa associação, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC) para introduzir, posteriormente, os dados oficiais recolhidos diretamente para esta pesquisa¹³. Tal Censo, denominado de Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD), dispõe, em seu primeiro levantamento, de dados consolidados referentes ao EaD no país a partir do ano 2000, conforme tabela 1, apresentada a seguir.

Os primeiros cursos de graduação a distância iniciam-se já a partir do ano 2000, tendo crescimento razoável até 2003 e dobrando suas ofertas já em 2004. A pós-graduação inicia-se apenas em 2002, mas já num patamar acima do que os dados demonstram sobre os números da graduação, mas mantendo-se num ritmo de crescimento razoável até o ano de 2004 (tabela 1).

Tabela 1 – Evolução do número de cursos no ensino superior na modalidade EaD, segundo níveis de Graduação e Pós-Graduação: Brasil, 2000 a 2004

Ano	Cursos			
	Graduação (N)	Variação %	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (N)	Variação %
2000	10	-	-	-
2001	14	28,57	-	-
2002	46	78,26	153	-
2003	52	80,77	222	31,08
2004	106	90,57	259	69,28

Fonte: Adaptado de ABED (2005)¹⁴, sobre dados do MEC/INEP e instituições credenciadas ao EaD.

¹³ A escolha de introduzir o debate sobre a evolução dos cursos EaD a partir de um Censo da ABED, se deu porque este se trata de um levantamento já sistematizado, a respeito dos primeiros dados oficiais sobre os cursos EaD desde a virada século XX até o quarto ano do novo século, ou seja, um período de 5 anos letivos. Nesse período, o Serviço Social ainda não dispunha de ofertas de cursos EaD, fato que, de acordo com estudos de Dahmer Pereira (2012), inicia-se a partir de 2006, como veremos mais detalhadamente no segundo capítulo. Nas tabelas e gráficos apresentados no próximo capítulo, são utilizados, contudo, os dados oficiais do INEP, sendo que Censo da ABED não é obrigatório e visou apenas ilustrar aqui este processo inicial.

¹⁴ ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/anuario2005.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

É importante salientar que a ABED não apenas consolida os dados referentes ao EaD no Brasil, como atua principalmente como uma entidade de fomento à pesquisa e incentivo à sua ampliação. Não à toa, argumenta por sua defesa ao EaD em seus objetivos¹⁵ principais, dentre os quais destaco o estímulo “*a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas*”¹⁶. Além disso, a ABED também possui uma revista científica chamada Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD). Por meio dessa revista, a referida Associação tem argumentado sua defesa em torno do ensino a distância¹⁷. Toda a equipe editorial é formada por docentes de universidades públicas, sendo o editor honorário o próprio presidente-fundador da ABED, Litto, que é professor emérito da Universidade de São Paulo.

Em publicações da RBAAD, autores como Rodriguez (2008) e Vale (2008) já vislumbravam um potencial crescimento do EaD no país, e defendiam tanto uma maior profissionalização dos “tutores”, quanto o incremento do EaD como um complemento aos cursos presenciais. Autores como Santos (2015) e Lessa (2011) desenvolvem argumentos que colocam a autonomia dos alunos em relação a aprendizagem como um dos fatores centrais de sucesso do EaD, o que nos sugere que a questão da meritocracia esteja como pano de fundo nessa defesa.

No plano ideológico a meritocracia se sustenta “[...] *como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade deve ser consequência do mérito de cada um*” (BARBOSA, 2010, p. 22 *apud* BEHAR, 2019, p. 257 – grifos nossos). Além disso, de acordo com o autor, a ideologia da meritocracia nega as particularidades, diferenças e obstáculos nas trajetórias dos indivíduos, vistos que estes devem ultrapassar essas barreiras na direção de um objetivo a partir de seu próprio mérito pessoal.

¹⁵ ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Objetivos**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/objetivos/>>. Acesso em: 01 set. 2020.

¹⁶ Referência conforme nota de rodapé anterior.

¹⁷ Conforme exposto em seu endereço eletrônico: “A Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD) é um jornal eletrônico interativo, de livre acesso, com foco em pesquisa, desenvolvimento e prática de ensino e aprendizagem interativa a distância, em todos os níveis educacionais, formais e informais, e com o uso de todas as tecnologias disponíveis. São artigos voltados para os êxitos e desafios em educação a distância para pessoas de todas as idades, grupos ou níveis, nos sistemas formal e informal de educação”. Cf. REVISTA Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD. **Foco e escopo**. São Paulo: ABED, [200?]. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/about>>. Acesso em: 02 set. 2020.

Lessa (2011) argumenta que o EaD é a “modalidade de ensino” mais democrática entre alternativas educacionais. Ora, como se pode classificar o EaD como a mais democrática alternativa educacional sem se discutir a dimensão da inclusão digital no Brasil? Sua afirmação talvez soe como tendenciosa ou determinista, visto que condiciona o processo de transferência de conhecimento a “eliminação” das barreiras geográficas.

[...] todos defendem ser a EAD a mais democrática das modalidades educacionais, uma vez que elimina, por meio da tecnologia da comunicação e informação, a maioria dos tradicionais empecilhos à conquista do conhecimento, como isolamento ou distanciamento geográfico dos grandes centros de ensino e aprendizagem, existência de áreas desprovidas de boas oportunidades educacionais, alguns custos adicionais (deslocamento), insuficiente número de vagas, incompatibilidade de horários e impossibilidade de conciliar trabalho e estudo (2011, p. 19).

No mesmo artigo, Lessa (2011) argumenta ainda que o EaD, apesar de ser o modelo de ensino mais democrático, não pode “fazer milagre”, pois os estudantes ingressantes nesse sistema devem se dedicar mais do que aqueles do ensino presencial. Esse tipo de argumento defendido pela autora demonstra que a superficialidade impera na defesa do EaD, visto que, seguindo essa lógica, a responsabilidade pelo conhecimento passa a ser dos próprios estudantes. Além disso, o que também podemos perceber é que há traços da perspectiva pós-moderna de direitos humanos nessa linha de argumentação, como por exemplo, o imediatismo, que se distancia da essência do movimento real dos fenômenos.

A captura do pensamento dos defensores do EaD, encabeçada e fomentada pela ABED¹⁸, é necessária, pois serve como uma lupa para analisarmos como a ideologia neoliberal se disfarça no discurso meritocrático, sob o frágil argumento de que esta opção seria a mais democrática. E o questionamento que fica é: mais democrática para quem, e para quais setores da população?

Se confrontarmos esses argumentos com a realidade pandêmica de 2020/2021, por exemplo, veremos que todos eles caem por terra. Nesse sentido, os termos “democrático” ou “igualitário” atribuídos ao EaD são, no mínimo, questionáveis. Entretanto, são múltiplas e diversificadas as experiências que foram desenvolvidas pelas instituições de ensino superior públicas e privadas frente a pandemia de *Coronavirus disease* 2019 (COVID-19). Tais processos ampliam a necessária discussão a

¹⁸ Ainda que necessite de um aprofundamento, em análise preliminar de publicações da RBAAD é possível perceber que há uma tendência acrítica em sua defesa ao EaD.

respeito do tema, sobretudo quando se trata das fragilidades permeadas no âmbito da educação brasileira, mas cujo escopo foge de nosso objetivo aqui¹⁹.

Essa realidade, entretanto, não se restringe à crise social e política que se aprofunda com a emergência do atual contexto pandêmico. O que vimos discutindo até aqui, explicita apenas uma das fragilidades da educação brasileira na atualidade. Entretanto, como passamos a acompanhar no segundo capítulo, a seguir, tal realidade encontra-se de forma estrutural na educação brasileira, sobretudo quando nos referimos ao ensino superior. Ou seja, muito antes do processo de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008), ao qual analisamos em linhas gerais neste primeiro capítulo, o ensino superior no Brasil já era elitizado.

O processo contrarreformista, no entanto, adensou elementos neoliberais às políticas de acesso ao ensino superior, repercutindo de forma ampliada a partir dos governos petistas. Distante de extirpar a elitização do ensino superior, tais políticas de expansão, ajudaram a diversificar o público ingressante no ensino superior nas diversas camadas sociais, sendo um dos grandes responsáveis, por essa diversificação, o uso do EaD como elemento “facilitador” desse acesso. Como passamos a acompanhar a seguir, um dos cursos que mais absorveram esse formato de ensino, contribuindo para o fenômeno da expansão do EaD, foi o Serviço Social.

¹⁹ O objetivo desta pesquisa não é tratar das drásticas diferenças sociais que a realidade da pandemia de Covid-19 escancarou no Brasil, mas sim traçar uma linha do tempo da evolução do EaD nos cursos de Serviço Social, e fazer uma análise sobre esse processo. Entretanto, é importante destacar exemplos recentes para identificar possíveis contradições da ideologia defendida pela ABED em seus artigos científicos. A realidade é que a pandemia da Covid-19, serviu (e servirá) como um balão de ensaio ao demonstrar que estudantes de instituições privadas de ensino podem apresentar condições mais elevadas que os oriundos da rede pública, como, por exemplo, maior acesso à internet. Isso porque, o que se viu em muitos casos na rede pública foram as baixas condições de acesso à internet frente ao ensino remoto, fazendo com que muitos estudantes desistissem de realizar o Exame Nacional do Ensino Médio. Mais detalhes sobre o tema, podem ser encontrados, por exemplo em: SAYURI, J. Aulas online em arranjo emergencial 'reprovam' ensino a distância no país. *In: PORTAL UOL. Tab Uol*. Sociedade. São Paulo, 16 jun. 2020. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/16/educacao-a-distancia-e-o-futuro-pos-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 07 jul. 2020.; PIVA, F. Ensino à distância no contexto da pandemia ameaça aprofundar desigualdades. *In: ADUNICAMP. Notícias*, Campinas, SP, 08 abr. 2020. Disponível em: <<http://adunicamp.org.br/novosite/ensino-a-distancia-no-contexto-da-pandemia-ameaca-aprofundar-desigualdades/>>. Acesso em: 07 jul. 2020.; TENENTE, L. Crise financeira, falta de internet, problemas emocionais: na pandemia, alunos de baixa renda desistem do Enem e abandonam cursinhos populares. *In: GRUPO GLOBO. Portal G1*. Educação. Enem, Rio de Janeiro, 06 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/07/06/crise-financeira-falta-de-internet-problemas-emocionais-na-pandemia-alunos-de-baixa-renda-desistem-do-enem-e-abandonam-cursinhos-populares.ghtml>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

2. EAD COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DO ACESSO NO BRASIL E SUAS EXPRESSÕES NO SERVIÇO SOCIAL

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto.

Darcy Ribeiro

2.1 Educação como estratégia de emancipação humana: reflexões sobre o sentido de universidade

Abrimos esse capítulo com a constatação de que as análises de Florestan Fernandes (1975), em *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, mostram-se cada dia mais atuais. O título e a lógica do raciocínio dessa obra remetem à Rosa Luxemburgo em seu debate com a social-democracia, na famosa obra do socialismo do século XX, *Reforma Social ou Revolução?*²⁰. Velho (2019), destaca que em suas pesquisas, além de Luxemburgo, as referências de Florestan Fernandes para analisar a educação e as particularidades da realidade brasileira, incluem Marx, Engels, Lênin e Trotsky, entre outros teóricos marxistas (VELHO, 2019). Na obra em questão, Fernandes (1975) incorpora as influências desses autores sobre a revolução e, defende uma universidade estratégica, partindo do debate de que as reformas educacionais deveriam ter um propósito. Em sua análise sobre as universidades, observa que pelas características de um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente como o Brasil, essas reformas deveriam ocorrer de dentro para fora da ordem, e poderiam ser entendidas como revoluções – tamanho o atraso das estruturas brasileiras.

Para o autor, o Brasil não sairia da condição de país dependente enquanto não desenvolvesse a sua independência e criasse os seus próprios modelos institucionais.

²⁰ Em seu debate com a social-democracia no início do século XX, Rosa Luxemburgo (1986) argumenta que não se deve fazer uma escolha entre reforma social ou revolução, visto que as duas coisas devem andar juntas. Entretanto, para Luxemburgo (1986), as reformas só fazem sentido se estas ocorrerem de forma estrutural, visando a transformação das condições de vida classe trabalhadora. Ou seja, na lógica argumentativa defendida pela autora, as reformas devem ser realizadas sempre com o intuito de uma transformação estrutural do capitalismo, com vistas à revolução socialista.

As universidades, por exemplo, nascem no Brasil como modelo importado de Portugal, a partir de um sistema que já era considerado arcaico na Europa. Ou seja, ao invés dessa instituição servir para a modernização da sociedade, torna-se um modelo de “arcaização” da sociedade brasileira (FERNANDES, 1975).

Nessa obra, publicada há quase meio século, o autor destaca que a universidade brasileira enfrentara naquele “[...] *momento, a pior crise com que já se defrontou durante sua curta duração no Brasil*” (FERNANDES, 1975, p. 29 – grifos nossos). Suas preocupações acerca dos riscos que a universidade corria, se davam em três níveis:

Primeiro, pretende-se submetê-la a uma tutela exterior cega, e inflexível. Segundo, o radicalismo intelectual é focalizado como um mal em si mesmo e como um perigo para a sociedade. Terceiro, de uma forma ou de outra os professores veem-se diante de um novo dilema: fortalece-se dia a dia a aspiração de isolar-se o jovem do fluxo de reconstrução da sociedade (FERNANDES, 1975, p. 29).

Em suas análises, Fernandes (1975) encontrava-se sob o contexto da ditadura civil-militar em meio a um certo imobilismo e conformidade de setores universitários, frente aquele contexto autoritário que se instaurou a partir de 1964. Fazendo as necessárias críticas a esses setores, incluindo estudantes, conclama-os para estabelecer uma convicção acerca da função social da universidade para a sociedade. O autor chamava atenção para o fato de que aquele momento não possibilitava o diálogo, e sustentava que seria preciso o fortalecimento dessa convicção para ao menos defender o que já havia sido conquistado até então. Fernandes (1975) alerta ainda que “[...] *clarificar o nosso pensamento, a esse respeito, vem a ser parte de uma situação de luta na qual não seremos poupados e nem nos poderemos poupar*” (FERNANDES, 1975, p. 30 – grifos nossos).

Considerando seu pensamento acerca dos riscos à universidade, num primeiro nível, isto é, no que Florestan Fernandes denominara como “tutela exterior”, o autor observa que as “escolas superiores” surgiram e se desenvolveram a partir do pensamento hegemônico das classes dominantes e, por isso, não havia, em seu interior, o interesse de questionar a que interesses elas serviam (FERNANDES, 1975). É importante salientar que essa hegemonia se constrói de forma arcaica sob as características específicas de um país dependente no âmbito do capitalismo. Os modelos das faculdades isoladas das “escolas superiores” são importados de Portugal e adaptados ao Brasil sob as características específicas de um país situado no contexto do capitalismo dependente e, ainda, com resquícios da sociedade colonial. Portanto, essas instituições refletiam a forma de dominação das elites sobre as classes subalternas.

Fernandes (1975) entende que as instituições não criam nenhum tipo de poder, mas são responsáveis por sua organização a partir da formação social específica de cada país. Nesse sentido, Almeida (2008), a partir das contribuições de Gramsci, resalta a importância do papel que a universidade tem na construção da hegemonia – isto é, da direção política e cultural dada a um determinado processo conjuntural ou institucional.

No que se refere à instituição universidade, Almeida (2008) destaca que o processo de construção da hegemonia perpassa pelo sentido político e cultural que lhe é conferido, sendo este um dos elementos fundamentais de manutenção ou transformação de um determinado modelo econômico. Afinal, a universidade não é apenas “[...] *um organismo de cultura, mas também um aparelho de hegemonia, pela direção no campo cultural e político, assim como uma instituição na qual esta luta se trava*” (ALMEIDA, 2008, p. 5 – grifos nossos).

O autor destaca, ainda, que, mesmo que a instituição universitária seja anterior ao próprio capitalismo²¹, esta sofreu grandes alterações a partir desse sistema econômico. Isto é, passou a desenvolver novos valores éticos, morais e culturais, além de novas profissões e novos intelectuais “[...] organicamente vinculados ao novo modo de produção” (ALMEIDA, 2008, p. 9).

Nesse sentido, as “escolas superiores”, ao serem criadas no Brasil, serviam de sucessão do status de poder entre as gerações elitizadas e, posteriormente, no desenvolvimento das universidades, essas serviriam para a criação de mão de obra técnica, a partir de um ensino acrítico, para responder as demandas das profissões liberais.

[...] O ensino superior brasileiro, em particular, ajustou-se apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amolgando-se ao privilégio societário dos profissionais liberais. Por isso, no momento em que a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ele se torna, subitamente, ‘um luxo inútil’ (FERNANDES, 1975, p. 115).

²¹ Em estudo que traz reflexões a partir do pensamento gramsciano sobre as particularidades da universidade no âmbito cultura, Almeida (2008) resgata parte da história da instituição universitária, cuja constituição se deu ainda na Idade Média na Europa, mas especificamente no século XII. Entre as primeiras instituições medievais, destacam-se as universidades de Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier. A partir das contribuições de Janotti (1992), Almeida (2008) resalta que essas universidades são as que mais destacadamente carregam traços de um surgimento espontâneo e que, no século XIII, esse movimento seguiu em curso em outras instituições. Observa, ainda, que posteriormente passaram a ser instituídas a partir de orientação política de autoridades imperiais, reais ou papais. Este é caso da instituição portuguesa, por exemplo, cuja origem se deu na Universidade de Lisboa – Coimbra, fundada em 1290 por D. Diniz (JANOTTI, 1992, p. 109, *apud* ALMEIDA, 2008, p. 1-2).

Ou seja, a forma hegemônica das “escolas superiores” passou a ser trincada e substituída por um modelo que supostamente traria a famigerada modernização. Isso passou a ocorrer na medida em que a sociedade se tornara, cada vez mais, marcada por ditames econômicos e a, até então, recente universidade brasileira passou a ser imbuída de certa autonomia.

[...] as transformações que afetaram a estrutura e o funcionamento das ‘escolas superiores’ estavam imersas em processos histórico-sociais mais amplos. A autonomia universitária não surge, apenas como um ideal de independência pelo isolamento. Ela aparece como uma força sócio-cultural e política, que se erguia contra o monopólio do saber (e, através dele, das carreiras letradas) pelos componentes ou representantes das ‘grandes famílias tradicionais’ (FERNANDES, 1975, p. 31).

A universidade e seus diferentes segmentos, isto é, docentes e discentes, passaram a ser compreendidos como elementos que poderiam contribuir com o desenvolvimento da modernidade no Brasil (FERNANDES, 1975). O conceito de “autonomia universitária” como “participação independente e responsável” dos corpos docentes e discentes advém do “[...] ideal de construir a universidade [...] ao ideal correlato de envolver o universitário nos dilemas econômicos e políticos de sua comunidade” (FERNANDES, 1975, p. 31).

Essa autonomia universitária, como destaca Fernandes (1975), passou a ser questionada por um movimento reacionário no período da ditadura civil-militar, que tinha como objetivo restaurar a hegemonia das classes dominantes, conforme tempos de outrora nas “escolas superiores”. É importante salientar que Fernandes (1975) apresentou estas formulações em pleno regime militar. E, em suas palavras, esses setores das classes dominantes queriam:

[...] introduzir em nosso meio uma nova e perniciosa modalidade de controle – o controle ideológico – pelo qual esperam assegurar-se uma drástica e ilimitada tutela sobre a composição, a estrutura e o funcionamento da universidade brasileira. Trata-se de um desígnio reacionário, porque pressupõe uma volta ao passado e, o que é pior, a práticas adulteradas que nele não encontravam e nem poderiam encontrar eco. Deste ângulo, é fácil avaliar-se a inconsistência, o teor destrutivo e o caráter inaceitável das manipulações desencadeadas, verdadeiramente incompatíveis com o ideal de universidade que estávamos formando no Brasil e com qualquer ideal de universidade digno desse nome (FERNANDES, 1975, p. 32).

O segundo risco à universidade, que Florestan Fernandes aponta, escrevendo naquele período, refere-se à perseguição ao pensamento intelectual crítico, a qual denomina de “supressão do radicalismo intelectual”. Fernandes (1975) destaca que quando os pensadores importam novos saberes a partir de produções de outros

intelectuais, estes acabam agregando “[...] novos padrões de organização da personalidade do sábio” (FERNANDES, 1975, p. 32). Diante dessa constatação, o autor é taxativo ao dizer que qualquer país que se preze, antes de possuir tecnologias compatíveis com a modernidade, necessita, antes de tudo, desenvolver especialistas capazes de lidar com esses mecanismos tecnológicos.

O autor nos faz, entretanto, o seguinte questionamento: “[...] como ter cientistas e técnicos sem lhes oferecer condições apropriadas de labor intelectual?” (FERNANDES, 1975, p. 32). O autor vai além e questiona, se como nação, o que queremos é “[...] *manter intocável a tradição cultural ou participar do fluxo da civilização contemporânea*” (1975, p. 32 – grifos nossos). Ou seja, se devemos seguir o “fluxo da civilização contemporânea”, devemos, sobretudo estar abertos a novos valores, novas visões de mundo e, principalmente, a “[...] novos padrões de tolerância nas relações humanas” (1975, p. 32).

Nota-se que o que Fernandes (1975) nos coloca como questionamentos, situa-se frente a um cenário de incompatibilidades e tensões, isto é, uma realidade contraditória onde o pensamento reacionário contrastava com a ideia de modernidade a qual o regime autocrático pregava. Isto porque, mesmo que o avanço tecnológico se aprofunde, possibilitando o desenvolvimento de profissionais capacitados e a expansão da ciência, é fundamental que tanto estes profissionais quanto o próprio desenvolvimento científico sejam dotados de certa autonomia intelectual (FERNANDES, 1975).

[...] O grau de radicalismo do intelectual não é um dado exterior. Indivíduos empenhados em manter o status quo pensam segundo critérios em que o essencial é a estabilidade da ordem. A inovação pode surgir em seu horizonte cultural como uma contingência. Já o técnico e o cientista prendem-se, intelectualmente, a uma civilização altamente dinâmica, na qual a continuidade da ordem não se liga tanto a preservação de certos controles estabelecidos (FERNANDES, 1975, p. 33).

Diante das contradições inerentes ao regime militar, Fernandes (1975) observa que a pretensão dos segmentos elitistas que operavam a sociedade era a construção de uma nação moderna e tecnológica, mas com pouca ou nenhuma autonomia intelectual das relações humanas. Para o autor, essa possibilidade tratava-se de uma ilusão. De acordo com Fernandes (1975), a universidade necessitava incentivar o desenvolvimento de um radicalismo intelectual. Destaca ainda que o peso da universidade não deve se dar apenas por se tratar de um “[...] símbolo de progresso e de adiantamento cultural” (1975, p. 33), mas principalmente para o país se deslocar de

seu status periférico para aproximar-se dos “[...] países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica” (1975, p. 33).

Como um terceiro nível de risco à universidade, Fernandes (1975) destaca a problemática do “fluxo da reconstrução social”. O autor supõe que as transformações capitalistas que impactaram no modo de organização social – que aqui no Brasil se deram tardiamente – modificaram a forma com que os jovens se situavam na sociedade. Isto porque, de acordo com o autor, antes da expansão capitalista e da ideologia de competitividade, os jovens apenas reproduziam os valores das gerações precedentes.

[...] Para vencer e afirmar-se, o jovem precisava assimilar os modelos de personalidades existentes dos velhos e ostentar, conclusivamente, sua capacidade de comportar-se organicamente de acordo com eles. A implantação da ordem social competitiva e a expansão do capitalismo no Brasil fomentaram uma realidade nova: o padrão de êxito tende a deslocar-se para outra esfera, na qual conta menos a experiência acumulada que a chamada capacidade para a experiência nova. Isso se refletiu na área do ensino (particularmente do ensino superior) (FERNANDES, 1975, p. 34).

Ainda de acordo com o autor, essa nova realidade proporcionou aos jovens a defesa de sua própria identidade, isto é, de uma “autoafirmação”, e, por outro lado, o “[...] domínio das técnicas sociais que asseguram eficácia à capacidade de lidar com a ‘experiência nova’. Ambas as inclinações são legítimas e necessárias” (FERNANDES, 1975, p. 34). Entretanto, Fernandes (1975) salienta que esse contexto passou a ser visto como “subversivo”. Para o autor, se realmente existe essa subversão, a questão é intrínseca ao fato de que os novos tempos exigiam nova juventude e isso, por si só, já era uma subversão.

Fernandes (1975) percebe na juventude uma das últimas esperanças de transformação social, para que a “dependência” e o “atraso” possam ser superados. Essa esperança, de acordo com o autor, é proporcionada pelo radicalismo inerente à juventude. Para Fernandes (1975), não se deve suprimir ou conter esse radicalismo dos jovens, mas sim aproveitá-lo de forma estratégica, utilizando a universidade como uma canalização.

[...] A universidade não deve erigir-se num fosso que separe o jovem e o isole do fluxo da reconstrução social. Ela deve servir como o verdadeiro fulcro de um estado de participação social consciente e responsável. Só há um meio para evitar que o radicalismo degenera em problema social: a sua canalização socialmente construtiva. Esse princípio deve ser aplicado à educação dos jovens pela universidade e, para que isso ocorra, impõe-se que tenhamos a universidade (FERNANDES, 1975, p. 35).

Fernandes (1975) salienta ainda que não se deve ter medo da juventude, visto que essa só apresentará ameaça se “[...] *receber uma educação frustrada e alienada socialmente, ignorante sobre os dilemas que pesam sobre o País e sobre a própria juventude*” (FERNANDES, 1975, p. 35 – grifos nossos). E é exatamente nesse ponto que o autor observa uma dificuldade, visto que a história demonstra exemplos de que a juventude pode ser manipulada em regimes totalitários. Para que esse risco seja suprimido, o autor sugere que é preciso desenvolver novos mecanismos que possam estimular os jovens a desenvolverem consciência social e amadurecimento político. Fernandes (1975) destaca que esses elementos podem trazer “[...] *um ensino universitário autêntico e que prenda de modo ativo, consciente e responsável o jovem ao fluxo da reconstrução social no ambiente*” (1975, p. 35 – grifos nossos).

Somados aos três níveis de riscos à universidade – isto é, a “tutela exterior cega”, o “radicalismo intelectual”, e o isolamento “do jovem do fluxo de reconstrução da sociedade” (FERNANDES, 1975, p. 29) – encontram-se outros elementos destacados pelo autor e que nos aproximam da realidade atual da educação superior. E isto seja pelo que procuramos desenvolver até aqui, seja pelo que segue descrito nas próximas páginas. Ou seja, parece um ciclo de repetição da história, mas com novas roupagens, mas, é necessário reconhecer que se alguns fundamentos permanecem, outros se colocam a este estágio.

Fernandes (1975) apontara em suas análises uma intensa expansão quantitativa de ingressantes nos cursos de nível superior – 81% das instituições de ensino superior existentes em 1960, por exemplo, foram criadas entre 1930 e 1960, sendo que 43% dessas instituições, em 1960, foram fundadas durante a década anterior. Outro ponto importante para nossa reflexão é que, além dessa expansão, havia metas propostas para a década de 1970, como a expansão do número de matrículas e do ensino superior no período integral (FERNANDES, 1975).

E aqui, cabe destacar, que Florestan Fernandes (1975) criticava o fato de essa expansão ter sido encarada como se ela representasse um patamar de desenvolvimento, ao passo que, em sua análise, essa expansão, bem como as metas propostas para a década de 1970, não seriam capazes de responder ao problema estrutural da educação brasileira. Para o autor, a situação do ensino superior no Brasil era tão grave que demandava muita coragem para romper com a ordem até então vigente e construir uma nova alternativa.

Para Fernandes (1975) seria preciso desenvolver uma política de educação convergente com a realidade brasileira, com a nossa autonomia, e de acordo com o “[...] desenvolvimento econômico sociocultural e político” (FERNANDES, 1975, p. 70). Além disso, Florestan chama a atenção para a seguinte situação: nossos países vizinhos, mesmo tendo uma população menor que a nossa, tinham resultados melhores que o Brasil no ensino superior. À época de suas análises, dentre 20 países latino-americanos, o Brasil ocupava apenas 14ª posição no *ranking* do ensino superior (FERNANDES, 1975).

De acordo com o autor, esse cenário seria resultado da herança da colonização, do escravismo e da oligarquia da Primeira República. Essa herança desenvolveu uma ideologia de que o ensino superior era um privilégio das elites – ideologia essa que, como vimos no capítulo anterior, perdura atualmente, sobretudo com o respaldo da Constituição Federal de 1988, que não propõe a educação como um direito universal. Tal herança do passado arcaico brasileiro também produziu uma cultura de baixos investimentos em educação (FERNANDES, 1975).

Diante dessa realidade brasileira, Florestan Fernandes (1975) propõe, então, uma ruptura com o que ele denominou de “farisaísmo”, isto é, uma ruptura com a forma de o país conduzir a política educacional atrelada à uma cultura do desinvestimento. Essa ruptura deveria ser tão profunda que ultrapassaria a ideia de reforma a ponto de revolucionar o sistema educacional²², principalmente o ensino médio e o superior. Fernandes (1975) observa que a escola pode ser explorada de várias formas – e, aqui, o autor se refere à escola de forma ampliada, isto é, no sentido do papel da educação. Pondera, no entanto, que a questão que se coloca é de que forma vamos utilizar esse potencial da escola/educação. Seria possível, por exemplo, pensar numa nova civilização a partir desse potencial da educação?

²² Um ensaio acerca dessa perspectiva pôde ser vislumbrado entre meados de 1980 e início dos anos 1990, quando Darcy Ribeiro e o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola, criaram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Os CIEP, em sua proposta original, ofereciam ensino integral de 8h da manhã às 17h da tarde, atividades culturais e práticas de esporte, além de refeições completas: café da manhã, almoço e lanche. Além disso, as escolas, desenhadas por Oscar Niemeyer, também ofereciam atendimento médico e odontológico e algumas das instalações passaram a contar com piscinas a partir do segundo mandato de Brizola. Ao longo dos governos posteriores, esse projeto foi sendo deixado de lado, e o ensino deixou de ser integral. Nos últimos anos, a cidade de Petrópolis vem construindo um modelo de ensino semelhante aos da proposta inicial dos CIEP. A respeito, ver: REVISTA educação. CIEPs: projeto de Darcy Ribeiro ganha versão atualizada em Petrópolis, Rio de Janeiro. **Revista Educação**, 21 ago. 2017. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2017/08/21/cieps-projeto-de-darcy-ribeiro-ganha-versao-atualizada-em-petropolis/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

Para a reflexão de uma possível resposta a esse dilema, devemos nos remeter à abertura dessa dissertação, na qual se resgatou um trecho do ensaio de Theodor Adorno, publicado originalmente em 1949, onde este fez uma reflexão acerca das possibilidades de arte após Auschwitz²³. Adorno (1998) reflete acerca do pós-segunda guerra sob o prisma de que seria necessário repensar as estruturas culturais que permeiam a sociedade, após as barbáries do holocausto. Afinal, uma nação que produziu as atrocidades desse período, sob o domínio de Hitler, seria capaz de desenvolver arte? Fazemos então um questionamento análogo ao de Adorno acerca das possibilidades de uma educação estratégica, ou, nos termos de Mészáros (2008), emancipatória. Partindo das contribuições de Mészáros (2008), seria possível uma educação para além do capital onde haja possibilidades de uma emancipação humana?

Como vimos no primeiro capítulo, e como ainda veremos nas próximas páginas, tivemos ao longo das últimas décadas um crescimento exponencial de instituições privadas de ensino superior. Esse novo perfil educacional brasileiro vem sendo sustentado pela competição, individualismo e pela lucratividade desenfreada. Esse perfil reforça a construção de uma educação pautada na lógica do capital, conforme nos aponta Mészáros (2008), que acrescenta ainda a desumanização como lógica da educação pautada pelo ideário capitalista. Portanto, tal perspectiva educacional não garante qualidade no ensino e tampouco transformação social pensada para além da lógica capitalista.

De acordo com Mészáros,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27 – grifos do autor).

Para buscar a superação da lógica neoliberal, a educação deve possuir um caráter emancipatório, que vislumbre as potencialidades criativas de cada um

²³ Auschwitz foi um campo de concentração responsável pela morte de mais de 1 milhão de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Auschwitz foi descoberto em abril de 1944, após a fuga de dois judeus, mas só foi liberto quase um ano depois, em janeiro de 1945. A respeito: BBC. O Protocolo de Auschwitz: a fuga que revelou ao mundo os horrores do campo de extermínio. In: **BBC Brasil**, 07 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-50627646>>. Acesso em: 03 set. 2020.

(MÉSZÁROS, 2008). Para que esse horizonte vislumbrado pelo autor seja possível, as políticas sociais devem ser pensadas, planejadas e executadas de acordo com essa perspectiva, ou seja, por fora da lógica do capital e buscando a transformação da sociedade de forma estrutural, com vistas a reduzir as diferenças entre as classes sociais.

É importante observar que a análise de Mézszáros (2008) sobre a educação não se restringe à mera fragmentação, ou, mesmo, sobre os sistemas educacionais escolares. Sua análise busca fazer uma reflexão da educação de uma maneira geral, isto é, de forma ampliada – tal qual Florestan Fernandes (1975). Significa que sua análise traz reflexões sobre a educação como um instrumento de extrema importância para a humanidade. Partindo do pensamento lukácsiano, Mézszáros (2008) atribui à educação um dos elementos centrais e constitutivos do ser social, visto que é através dela que se pode ter noção da realidade e, assim, transformá-la.

Mézszáros (2008) alerta sobre a necessidade de se criar uma alternativa para a educação, que seja pautada principalmente para proporcionar a emancipação humana. De acordo com o autor, pensar nessa alternativa para a educação é algo vital para o ser social, visto que o sistema capitalista impõe limitações ao processo criativo dos homens. Para o autor, há um processo de “reprodução sócio-metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26) em que até os mais ambiciosos projetos educacionais permanecem limitados perante a dominação do capital.

Nesse sentido, a educação parece ser caracterizada por um duplo sentido, uma vez que, por um lado, pode servir aos interesses do capital, ao situar-se como instrumento de reprodução – e, portanto, perpetuação – das estruturas do modo de produção do capital. Por outro lado, a educação também pode suscitar o desenvolvimento de um horizonte emancipatório para a humanidade, pavimentando o caminho para a construção de uma nova forma de organização social.

Como podemos observar em Marx (2010), a emancipação dos seres humanos ultrapassa pautas políticas fragmentadas. No debate com Bruno Bauer em “*Sobre a Questão Judaica*”, Marx chega à conclusão de que os judeus não estavam totalmente certos ao reivindicarem sua emancipação política enquanto judeus, visto que, ao fazerem deste modo, estariam reivindicando direitos distintos dos demais cidadãos. Ou seja, estariam sendo privilegiados, pois teriam direitos diferentes de cidadãos cristãos ou não cristãos, por exemplo. Desse modo, sua emancipação seria incompleta, pois

seriam direitos adquiridos apenas enquanto judeus, com o intuito de poder exercer o direito de serem cidadãos judeus, e cultuar sua fé judaica, mesmo vivendo num Estado cristão.

Para Marx (2010), a emancipação só seria completa, se ao invés de buscarmos seus direitos enquanto judeus, estes pudessem desenvolver a consciência pela busca da emancipação enquanto seres humanos. E essa tarefa apenas seria possível se a religião fosse abolida politicamente, pois os direitos do ser humano devem estar acima de qualquer religião, visto que a religião deve ficar no espaço privado. A religião, de acordo com Marx, seria a concretização espiritual da alienação humana e, portanto, não deveria ser incorporada pelo Estado, pois este deve(ria) ser laico e cuidar dos interesses de um cidadão universal.

Nesse sentido, podemos analisar que quando Mészáros (2008) pensa a “*educação para além do capital*”, o autor nos possibilita uma reflexão ampliada sobre as dimensões da educação. Tal qual as reivindicações dos direitos daqueles judeus na obra de Marx, a educação sob a lógica do capital torna-se incompleta, pois dessa forma, cumpre apenas o papel de reprodução do *status quo* do modo de sociabilidade capitalista, atualmente sob forte influência do neoliberalismo.

Dessa forma, diante do exposto ao longo dessa pesquisa sobre o nosso objeto de estudo, mas também a partir do período que virá após a crise aberta com pandemia de COVID-19, paira a seguinte questão: restará possibilidades de uma educação emancipadora?

Obviamente, apenas a história cumprirá o papel de responder esse dilema. Mas por hora, façamos nossas mediações e respostas prévias, a partir da conclusão de Adorno sobre Auschwitz: sim, é possível produzir arte após Auschwitz, desde que essa arte possa cumprir um papel amplamente estratégico, e não seja acrítica e ancorada na neutralidade.

No mesmo sentido, só será possível uma educação emancipadora, se esta não se furtar de exercer um papel estratégico, tal qual defendeu Florestan Fernandes (1975). Diante do exposto, passamos agora a analisar como se coloca o atual cenário do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir das repercussões da expansão do EaD.

2.2 Democratização do acesso ao ensino superior ou expansão mercantilizada?

É sabido que nos últimos anos o ensino superior no Brasil vem crescendo exponencialmente, sobretudo quando comparamos o crescimento da rede privada em relação à rede pública de ensino. Mas esse cenário não se trata de um fenômeno inédito. Como temos visto ao longo desse trabalho, historicamente, a estrutura da educação brasileira em relação ao ensino superior sempre se pautou por uma perspectiva privatista, incorporando em seu núcleo um caráter de privilégio e de meritocracia.

Como vimos identificando, entretanto, o ensino superior à distância e, especificamente, na área de Serviço Social, em seu crescimento e em sua relação com o projeto profissional – objeto de nossa pesquisa –, salientamos que é necessário contextualizá-lo em relação às transformações no ensino superior ocorridas nos últimos anos. Como observamos no capítulo anterior, o processo de contrarreforma do Estado adensou os ideais neoliberais nas diversas políticas sociais brasileiras, dentre elas a educação – que resultou, dentre outros elementos, na possibilidade do EaD nos cursos de graduação e pós-graduação. Nesta seção apresentamos as principais transformações ocorridas no ensino superior a partir das bases estabelecidas ao longo do primeiro capítulo, sobretudo o acelerado crescimento do ensino a distância e especialmente nos cursos de Serviço Social nos anos recentes.

Nesse sentido, é importante destacar, como vimos no primeiro capítulo, o caráter meritocrático implícito na Constituição Federal de 1988 acerca do ensino superior. Tal caráter articulou-se intimamente ao ideário neoliberal, no âmbito da contrarreforma do Estado, sob a direção dos governos FHC. Com a nova LDB, “chancelou-se” legalmente o fomento governamental para o início e difusão do EaD, que, na segunda metade dos anos de 1990, era voltado para a formação de professores nas licenciaturas e pedagogia (SAVIANI, 1997 *apud* DAHMER PEREIRA, 2009, p. 276). Seguida de uma gama de outras legislações, a LDB possibilitou a abertura de janelas para novos processos de expansão do acesso ao ensino superior, janelas que posteriormente seriam exploradas por empresas educacionais “para além das licenciaturas” (DAHMER PEREIRA, 2009, p. 272).

A partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, o Brasil experienciou intensas transformações no acesso ao ensino superior. Existem distintas interpretações para os acontecimentos decorridos desde então, dentre eles a própria concepção de expansão do ensino superior, sendo inegável sua ocorrência. No entanto, é preciso identificar de que forma ela ocorreu, sob que tensões se deu na correlação de forças do bloco no poder, e porque o EaD se tornou tão expressivo. Outro ponto que merece destaque é que a referida expansão, a partir da gestão de Lula da Silva, não se trata de um processo inédito ou isolado. E este processo é ratificado, tendo por referência, os estudos dos autores citados até aqui e, por exemplo, as análises de Vale, Kato e Dahmer Pereira (2019). Brevemente e a partir desta demarcação das autoras, é possível apresentar esta contextualização, o que fazemos a seguir, até apresentarmos o período mais recente, adensando as reflexões já desenvolvidas anteriormente.

Vale, Kato e Dahmer Pereira (2019) identificam três momentos de expansão do ensino superior no Brasil. O primeiro momento expansionista, segundo as autoras, ocorre durante a ditadura civil-militar, onde buscou-se um projeto de desenvolvimento nacional sob uma perspectiva de modernização conservadora. Isto é, expandindo o acesso à universidade, criando e consolidando cursos de pós-graduação, porém resguardando o caráter elitista do ensino superior.

Esse perfil elitista, como apresentado anteriormente, segue o padrão do desenvolvimento da universidade brasileira ocorrido entre as décadas de 1930 e 1960, em substituição às escolas superiores (FERNANDES, 1975). Como vimos anteriormente, em especial a partir de Florestan Fernandes (1975), a criação da universidade no Brasil, bem como a sua relativa autonomia, não destituiu o caráter elitista que a cultura das “escolas superiores” configurou ao ensino superior no país, além de ter sido insuficiente para responder aos problemas estruturais da educação brasileira (FERNANDES, 1975).

À essa primeira onda expansionista, se atrelam significativas expressões durante o período da autocracia burguesa, sobretudo no que se refere à participação do setor privado na educação (CHAVES; AMARAL, 2016). Deve ser destacado, que nesse período, as políticas implementadas na área da educação estiveram focadas no desenvolvimento de um projeto nacional que acabou beneficiando o capital estrangeiro.

Para dar sustentação a tal projeto, foi definida uma política educacional que pudesse assegurar a dominação, o controle social e, ao mesmo tempo, garantir a formação de mão de obra para o setor produtivo, com reduzido aporte de recursos públicos. Desde então, vivencia-se, no Brasil, a adesão a uma política de expansão da educação superior que utiliza mais a via da privatização que a da subvenção pública (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 54).

Acerca desse período, Dahmer Pereira e Souza (2019) demarcam que esse primeiro momento expansionista ocorre especificamente entre os anos de 1964 e 1989. Para as autoras, nesse período ocorreu um crescimento acentuado de instituições de ensino superior não universitárias. Estas por sua vez, eram vinculadas “a famílias que geralmente já possuíam escolas de educação básica e abriam cursos noturnos nas áreas de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, impulsionadas pelo incentivo estatal” (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 110-111).

Outra característica que é importante salientar acerca do período ditatorial: inclui-se nesse contexto a reforma universitária arraigada de elementos coercitivos, naturalmente ligados ao caráter repressor da ditadura civil-militar (LEHER, 2019). No entanto, o autor aponta ainda que, mesmo nos períodos mais repressivos da ditadura, houve diversas resistências de setores organizados em prol da educação pública. Essas resistências se deram, sobretudo, por setores da academia, por professores e estudantes, cujo esforço coletivo culminou em forças que compuseram o processo constituinte de 1987-1988 (LEHER, 2018).

[...] A correlação geral de forças na constituinte propiciou avanços importantes também no capítulo dedicado à educação, como os princípios da autonomia universitária, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, o dever do Estado na garantia do direito do cidadão à educação, o pluralismo de ideias etc. (LEHER, 2018, p. 44).

Como vimos ao longo do primeiro capítulo, no entanto, a educação superior não avançou em termos de garanti-la como direito social e responsabilidade do Estado, além de ter franqueado seu avanço no setor privado. Além disso, “[...] *no início dos anos 1990, a correlação de forças na educação mudou*” (LEHER, 2018, p. 44 – grifos nossos). Esse giro na correlação de forças produziu não apenas retrocessos às conquistas na Constituição Federal de 1988, mas também pavimentou outro momento de expansão universitária – acentuando-se ainda mais a influência do setor privado (CHAVES; AMARAL 2016); (DAHMER PEREIRA, 2012).

A partir da década de 1990, portanto, com o advento da contrarreforma, a participação do setor privado na educação ganha maior densidade e, desde então, podemos observar um cenário de mercantilização cada vez mais expressivo na área

educacional. Como vimos ao longo do primeiro capítulo, o resultado desse processo vem consolidando a descaracterização da educação como direito, situação que se intensificará na abertura do novo século (DAHMER PEREIRA, 2012).

Em convergência com o que vimos expondo anteriormente e desde o primeiro capítulo, Dahmer Pereira e Souza (2019) destacam que o segundo momento da expansão, demarcado na década de 1990, se dá

[...] em um contexto de profunda contrarreforma do Estado brasileiro, aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2011) e de uma série de decretos e portarias que possibilitaram a expansão do ensino superior como um serviço mercantil, enquadrada a educação como atividade não exclusiva do Estado, propiciando a máxima flexibilização da formação e o efetivo empresariamento do ensino superior. Nesse contexto, assiste-se à proliferação de IES privadas mercantis, com a introdução dos primeiros cursos de EaD, concentrados na formação de professores (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 112).

Leher (2019) destaca que as principais transformações no ensino superior nos anos 1990 ocorreram especialmente em sua segunda metade. Ainda de acordo com o autor, entre os anos 2000 e 2003 não “aconteceram mudanças substantivas na educação superior pública brasileira” (LEHER, 2019, p. 77). Situação essa que passou a se modificar com a transição de forças do bloco no poder e, conforme suas palavras:

[...] Após a eleição de Lula da Silva, empossado em 2003 foi criado um ousado programa de isenções tributárias das instituições privadas, o Programa Universidade para Todos, alcançando, surpreendentemente, as empresas com fins lucrativos, situação claramente não prevista no Artigo 213 da Constituição Federal (LEHER, 2019, p. 77).

Podemos traçar, a partir de então, uma nova trajetória do processo de expansão do acesso ao ensino superior, isto é, um terceiro momento expansionista, tal como havíamos mencionado anteriormente, a partir de Vale, Kato e Dahmer Pereira (2019). Esse mais recente momento foi marcado principalmente pela abertura de capital dos conglomerados educacionais na Bolsa de Valores, injetando mais forças ao capital financeiro. Essa característica, foi sendo condensada com o aporte do Estado através de transferência de parte do fundo público para subsidiar matrículas em programas como Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019).

Embora seja um programa específico para as instituições federais, é importante destacar que o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), também é parte desse terceiro momento expansionista. Lima (2013) aponta que esse programa se coloca como uma das ações em curso da contrarreforma do

Estado e da política de educação superior. A autora ressalta que esse programa tem por finalidade a intensificação do trabalho docente e uma certificação de diplomas que se expresse em larga escala (LIMA, 2013).

Para a autora acima citada, tanto a intensificação do trabalho docente, quanto o estímulo ao aceleração da certificação, configuram-se como uma expressão do atual estágio da expansão da educação superior, que segue a lógica determinada pelo Banco Mundial. Essa lógica aloca às universidades brasileiras a atribuição de instituição “terciária”, que difunde a noção de estímulo à graduação desvinculada da formação de um pensamento crítico e da produção do conhecimento através da pesquisa (LIMA, 2013).

Por outro lado, Bizerril (2020) assinala que o REUNI foi responsável por contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior nos cursos públicos, além de promover o desenvolvimento regional através da interiorização. Ao fazer um breve resgate histórico sobre as universidades federais, o autor ressalta que após a criação de seus primeiros *campi*²⁴, entre 1950 e 1960, houve uma lentidão no crescimento de novos *campi* até a década de 1980.

Na década seguinte – já no contexto da contrarreforma –, as universidades públicas sofreram intensa redução em seus investimentos, enquanto a participação do setor privado cresceu exponencialmente no ensino superior. Mas é a partir dos primeiros anos do século XXI que a realidade das universidades federais começa a ganhar novos contornos, sobretudo com a criação do REUNI “[...] *umentando em mais que o dobro o número de campi universitários existentes no país*” (BIZERRIL, 2020, p. 2 – grifos nossos).

Bizerril (2020) aponta que a partir do primeiro mandato do governo Lula, se dá início a um processo de ampliação das universidades federais ocorrida em duas fases. A primeira começou em 2003 e se estendeu até 2007, ano em que se instituiu o REUNI. Essa primeira fase foi denominada de Expansão I. A segunda fase desse processo ocorreu no governo da então presidenta Dilma Rousseff, entre 2011 e 2015 e contou com uma significativa criação de novos *campi*.

O REUNI visou o aumento de vagas e também a expansão da rede universitária, sobretudo na perspectiva de atender o interior do país, dado que a maioria das universidades federais se encontrava nas capitais e em cidades de maior porte. Segundo dados do Ministério da Educação, o processo de

²⁴ De acordo com Bizerril (2020), a denominação *campi* corresponde ao plural de *campus*, que é onde se localiza a instituição universitária. Ainda de acordo com esse autor, quando a universidade possui mais de um *campus*, ela é chamada de *multicampi* (BIZERRIL, 2020).

interiorização dos campi das universidades federais brasileiras ampliou o número de municípios atendidos pelas universidades de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e resultou em um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal (BIZERRIL, 2020, p. 3).

A pesquisa de Bizerril (2020) apontou o sudeste como o maior beneficiário desse processo, colocando-se como a região que mais abriga universidades federais, enquanto a região nordeste destaca-se por abrigar o maior número de *campus*. Além disso, com relação às ações de democratização do acesso aos cursos públicos que o REUNI possibilitou, o autor destaca que esse processo se deu especialmente a partir da criação de novas universidades e do intenso estímulo para a criação de novos *campi*, bem como o processo de reorganização e reestruturação acadêmica de diversas instituições (BIZERRIL, 2020).

Nesse sentido, se faz necessário destacar que o Reuni não é apenas um mero elemento da contrarreforma, ainda que se considere as características que lhe são atribuídas por Lima (2013), quanto a sua convergência com a trajetória que já vinha sendo pavimentada a partir dos desdobramentos das políticas do Banco Mundial e de outros organismos transnacionais, com a contrarreforma do Estado, como vimos no primeiro capítulo. Ou seja, é necessário reconhecer que o Reuni é, também e simultaneamente, um programa que responde a reivindicações históricas de ampliação das universidades públicas – características essas que ainda merecem maior exame analítico.

A contrarreforma do Estado serviu, no entanto, de transição para as transformações ocorridas nos últimos anos e, sobretudo, as que estamos vivenciando atualmente. Nesse contexto, configuraram-se na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE) os principais alicerces dessa reconfiguração na política de educação brasileira que vimos analisando.

O perfil da política educacional brasileira, a partir dos anos 1990 e, principalmente, no pós-2000, vem delineando-se de forma cada vez mais mercantilizada, especialmente no nível superior de ensino. Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, e chegando ao [...] governo Dilma (2011), a via preferencial de expansão do Ensino Superior tem sido a do setor privado mercantil e, com a chancela legal da LDB, também por meio do ensino a distância (EAD) (DAHMER PEREIRA, 2012, p. 29).

O Plano Nacional de Educação (PNE) mostrou, no período entre os anos de 2001 e 2011, que havia um déficit de ingresso da juventude no ensino superior, principalmente quando se comparava o Brasil com os demais países latino-americanos.

Isto é, jovens entre 18 e 24 anos estavam ingressando nas universidades brasileiras numa taxa 12% menor do que a dos nossos países vizinhos, mesmo quando se levava em consideração as instituições privadas (DAHMER PEREIRA, 2012).

Leher (2019) aponta que esse cenário era ainda mais frustrante na gestão FHC. De acordo com o autor, mesmo com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) – criado em 1999 ainda na gestão de FHC (SGUISSARDI, 2015) –, a oferta de vagas nos cursos de nível superior era maior que o *“estoque de estudantes que concluíram o ensino médio e possuíam renda para acessar o ensino superior”* (LEHER, 2019, p. 78 – grifos nossos). Nesse sentido, vale resgatar a necessidade e atualidade de Florestan Fernandes (1975): suas análises demonstram que os problemas na educação brasileira são estruturais e, portanto, necessitam de profundas transformações. A questão é: seria possível dizer que as metas do PNE têm sido capazes de responder aos problemas estruturais da educação brasileira?

Para compreendermos sobre quais perspectivas se assentam tanto as metas educacionais do PNE, quanto o crescimento exponencial do ensino superior nos últimos anos, se faz necessário caracterizar como os pesquisadores dessa temática educacional vem abordando essas mudanças.

De acordo com Dahmer Pereira (2012), o documento de planejamento educacional ao qual nos referimos, isto é, o PNE, delineava metas claras de expansão, a saber: elevar em 30% o ingresso nas universidades de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos em uma década; ampliar o acesso às instituições públicas numa faixa que não seja inferior a 40% do total de vagas; diminuir as desigualdades de ofertas de vagas nas diferentes regiões do país a partir da política de expansão; e *“estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada”* (DAHMER PEREIRA, 2012, p. 30 – grifos da autora).

Para Menegozzo (2017), os estímulos e o desenvolvimento de ações voltados para a expansão do setor educacional foram para além dos muros da universidade e atingiram também a qualificação da força de trabalho, contribuindo para o reconhecimento internacional de um Brasil preocupado com investimentos em trabalhadores qualificados. Já em 2003, foi lançada a Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude da Câmara dos Deputados; a elaboração de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) da Juventude e a Frente Parlamentar da Juventude.

Também naquele ano, foi lançado o fracassado Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego que, para o próprio Lula da Silva, passou a não fazer mais sentido estimular um programa cujo mote seja o primeiro emprego. Isto porque, nas palavras do próprio ex-presidente, “*o patrão só vai contratar um trabalhador se precisar dele. Nem o Estado contrata se não precisa, por que o patrão, um empresário privado, iria contratar?*” (SADER, 2013, p. 14 – grifos nossos). Posteriormente surgiram programas para a qualificação da força de trabalho, como o Pró-Jovem que, até a metade do segundo mandato de Lula da Silva, alcançou cerca de 700 mil jovens (MENE-GOZZO, 2017).

Mas, certamente, as iniciativas de maior impacto na juventude, desde 1990, foram, de fato, as que ampliaram o acesso ao ensino superior, embora, deve ser destacado que tal acesso pouco tenha avançado com relação aos demais países. De fato, no período de 1998 e 2008, a taxa de ingresso dobrou de 6,9% para 13,9%, mas em países latino-americanos, como o Chile, por exemplo, essa taxa foi de 52% (DAHMER PEREIRA, 2012).

É preciso destacar, no entanto, que a partir de 2008 esses índices passam a ser alavancados. Fato que se explica, em parte, por um movimento massivo do setor privado no sentido de se beneficiar do programa de isenções tributárias desenvolvido para estimular a adesão ao PROUNI (LEHER, 2019). Como já mencionado,

[...] A partir de 2008 [...] o setor educacional passou a compor as movimentações dos fundos de investimentos que realizaram agressivo processo de aquisições. Com isso, os grupos líderes realizaram abertura de capital e passaram a negociar suas ações na bolsa de valores (LEHER, 2019, p. 77).

Como parte das estratégias de expansão de acesso ao ensino superior, o PROUNI destaca-se como um dos protagonistas. Criado em 2004 e regulamentado em 2005, o PROUNI é um programa de parceria público-privada que ampliou consideravelmente o acesso ao ensino superior em instituições privadas, destacando-se pela promoção do acesso com baixos custos ao governo. Catani, Hey e Gilioli, em estudo realizado em 2006, onde questionavam se tal programa tratava-se, de fato, de uma proposta de ampliação ao acesso ou um estímulo às instituições privadas, alertavam que sua proposta fazia parte de

[...] uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulagem das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. Pretende, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta

ociosidade do ensino superior privado (35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004) (CATANI; HEY; GILIOLO, 2006, p. 127).

Chagas (2016) observa que o PROUNI serviu de ponte para o resgate do processo de falência de diversas instituições privadas de ensino. Conforme apontado pela autora, diversos grupos privados do ramo educacional vinham enfrentando uma crise no início dos anos 2000, sobretudo por conta do aumento da inadimplência de estudantes e da escassez do mercado consumidor. De acordo com a autora

[...] através de isenções fiscais milionárias, o governo faz uma verdadeira transferência (mesmo que indireta) de dinheiro público, na compra das vagas ociosas das IES privadas para oferecer bolsas de estudos a estudantes oriundos da rede pública de ensino. Foi este o projeto responsável por fortalecer as IES privadas que passavam uma enorme crise, tornando a educação um dos setores mais lucrativos do mercado (CHAGAS, 2016, p. 47).

Em seus primeiros dez anos, o PROUNI proporcionou o acesso a mais de 1,6 milhão de jovens às universidades, mas por trás desses dados está a expansão do setor privado na educação. Isto porque, o cerne do programa, sob custeio do Estado, proporcionou às instituições privadas farta lucratividade combinada às isenções fiscais, sem necessariamente ter compromisso com a qualidade do ensino (CARTA, 2015)²⁵.

Chagas (2016) argumenta que a lógica neoliberal reproduz a ideia de que não há recursos públicos para as universidades públicas, mas que, por outro lado, “[...] *sobra dinheiro para comprar vagas nas IES privadas, muitas delas com qualidade questionável*” (CHAGAS, 2016, p. 47 – grifos nossos). A autora destaca ainda que, entre 2006 e 2013, o contingente de recursos públicos – via isenções fiscais – destinados às instituições privadas, cresceu 166%, enquanto o orçamento das universidades públicas no mesmo período foi cerca de 86% (CHAGAS, 2016).

[...] Em termos de valores, isso representa que, apenas em 2013, um total de R\$ 750 milhões deixou de ser arrecadado e foi doado às IES privadas em forma de isenções fiscais. E são estas isenções fiscais que garantem os lucros e o crescimento do setor, mesmo em momentos de retração econômica (CHAGAS, 2016, p. 47).

Para Sguissardi (2015), tanto o PROUNI quanto o FIES – este último ampliado durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) – representam “*políticas fiscais de curto alcance*” (2015, p. 869 – grifos nossos), que não asseguram garantias

²⁵ CARTA Capital. Prouni, dez anos depois. In: **Carta Capital**. Educação, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-dez-anos-depois/>>. Acesso em: 31 maio. 2020.

de igualdade de permanência. Destaca-se que, juntos, tais programas representaram, somente em 2013, 31% das matrículas na rede privada (MÁXIMO, 2014)²⁶. Esses programas, portanto, proporcionam uma expansão quantitativa, que não representa, necessariamente, um aumento qualitativo na educação ou em sua própria concepção como um direito, (SGUISSARDI, 2015).

Observa-se que o que sobressai ao longo das últimas décadas é o esforço – mediante as supracitadas políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria (SGUISSARDI, 2015, p. 869-870).

Nesse sentido, é possível destacar que a expansão do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, vem se desenvolvendo num caminho de encontro à financeirização, sobretudo na medida em que ações estatais tornam-se favoráveis ao mercado – como, por exemplo, o programa de isenções tributárias para fomentar o PRO-UNI. Conforme apontado por Leher (2019), no que se refere ao processo de financeirização, o FIES torna-se um dos principais destaques, sendo que

[...] é operacionalizado pelo processo de emissão e recompra de títulos públicos (CFT-E)^[27] emitidos pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN). O próprio Fies, além de subsidiar a financeirização, está, ele mesmo, nela inserido (capital fictício). O agente operador (FNDE)^[28] repassa às instituições de ensino superior títulos (CFT-E) correspondentes às matrículas vendidas ao Fies, títulos que inicialmente devem ser utilizados pelas mantenedoras no pagamento de débitos de caráter previdenciário ou de tributos federais. O FNDE, por sua vez, repassa à STN recursos financeiros equivalentes ao valor dos títulos emitidos. Como as instituições privadas lograram fortes isenções tributárias, por meio do ProUni, 'sobram' muitos títulos que igualmente são recomprados pelo FNDE (LEHER, 2019, p. 171).

Nesse sentido, conforme apontado pelo autor, o Estado é quem acaba se comprometendo com o custeio do FIES (LEHER, 2019), tornando o setor privado o principal beneficiário nesse processo. Portanto, com base no exposto ao longo dessa pesquisa, é possível destacar que o avanço neoliberal sobre as políticas de educação tem se intensificado desde os governos FHC. Entretanto, também se constata que essa situação se acentua com os governos federais do Partido dos Trabalhadores (PT), a

²⁶ MÁXIMO, L. Fies e Prouni já respondem por 31% de matrículas de universidades privadas. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, O Globo, 11 mar. 2014. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2014/03/11/fies-e-prouni-ja-respondem-por-31-de-matriculas-de-universidades-privadas.ghtml>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

²⁷ Certificados Financeiros do Tesouro (CFT-E).

²⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

partir do primeiro mandato do então presidente Lula da Silva, isto é, a partir do ano de 2003.

Nesse sentido, conforme tabela 2, apresentada a seguir, podemos notar que no período que compreende as duas gestões dos governos de Fernando Henrique Cardoso, o crescimento de instituições privadas de ensino superior mais que dobrou, enquanto as instituições públicas encolheram, mas passam crescer, mesmo que timidamente, a partir de 2003.

Tabela 2 – Evolução do número de instituições de ensino superior, segundo natureza pública e privada: Brasil, 1995, 2002, 2003, 2010, 2014, 2018 e 2019

Ano	Instituições		Total
	Públicas	Privadas	
1995	210	684	894
2002	195	1.442	1.637
2003	207	1.652	1.859
2010	278	2.100	2.370
2014	298	2.070	2.416
2018	296	2.152	2.448
2019	302	2.306	2.608

Fonte: Adaptado a partir de Chaves e Amaral (2016), sobre dados do MEC/INEP/DEAES, e a partir do Censo da Educação Superior – 2018²⁹.

Conforme demonstra a tabela 2, o aumento da inclusão de brasileiros no ensino superior nos últimos anos estabeleceu-se de forma elevada nas instituições privadas. A tabela 2 demonstra o total de instituições existentes em cada ano. Essa tendência parece indicar o reforço de conferir à educação um caráter cada vez mais mercadorizado, quando se verifica a multiplicação de instituições de natureza privada em detrimento daquelas de natureza pública, esvaziando a responsabilidade do Estado no fomento da educação pública. Além disso, como exposto em linhas anteriores, as isenções tributárias em face do PROUNI, bem como os subsídios do Estado ao FIES,

²⁹ INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2018**. Brasília, DF: INEP, set. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206>. Acesso em: 01 jun. 2020.

acentuam ainda mais essa discrepância entre as instituições públicas e privadas, além de beneficiar o setor privado e o mercado financeiro.

Diante desses dados, e de acordo com as análises apresentadas por Sguissardi (2015), podemos nos questionar, tal qual o referido autor, se esse cenário se trata de uma maior democratização do acesso ao ensino superior, ou se, na verdade, trata-se de sua massificação mercantilizada. Esse questionamento que, de acordo com o autor é um dilema, pode ser respondido a partir da investigação de três fatores primordiais, quais sejam, a necessidade de “[...] *examinar como se têm dado o acesso à educação superior, a permanência até o final dos estudos e o sucesso ou insucesso dos titulados no mercado de trabalho*” (SGUISSARDI, 2015, p. 877 – grifos nossos).

Conforme sua investigação, entre 1999 e 2010, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) aumentou 116%, sendo que, nesse percentual, as IES públicas aumentaram apenas 44,8%, enquanto as privadas cresceram 132% “[...] isto é, passam de 905 a 2.100, e, dentre estas, as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 34%, ou seja, passam de 379 para 250” (SGUISSARDI, 2015, p. 882).

Além disso,

[...] as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 252%, mais do que dobro do total das IES do país (116%), isto é, passam de 526 para 1.850. As proporções que eram, em 1999 – 17,5% públicas; 34,5% comunitárias ou confessionais; e 48% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 11,7% públicas; 10,5% comunitárias ou confessionais; e 77,8% particulares ou com fins de lucro (SGUISSARDI, 2015, p. 882).

Sguissardi (2015) também destaca um crescimento desproporcional das matrículas nas instituições de ensino privada, quando comparado às de ensino público. Sua análise nos mostra que, nesse mesmo período, o crescimento total das matrículas teve um aumento de 130%, sendo que nas IES públicas o crescimento foi de apenas 75,7%, enquanto nas IES privadas foi de 159%.

O autor destaca ainda que no tocante ao total de matrículas nas instituições privadas,

[...] as IES comunitárias ou confessionais têm uma redução de 32%, ou seja, passam de 886 mil para 600 mil, *enquanto as IES particulares ou com fins de lucro têm um aumento de 420%, mais de três vezes do total das matrículas do país (130%), isto é, passam de 651 mil para 3.387 mil*. As proporções que eram, em 1999 – 35% públicas; 37% comunitárias ou confessionais; e 27% particulares ou com fins de lucro – passam, em 2010, para: 27% públicas; 11% comunitárias ou confessionais; e 62% particulares ou com fins de lucro (SGUISSARDI, 2015, p. 882-883 – grifos nossos).

Nesse sentido, com base nas análises dos autores citados nesta seção, e ao longo de toda a pesquisa, podemos destacar que no atual contexto expansionista do

ensino superior, de fato desenvolveram-se elementos democráticos do acesso da juventude aos cursos de nível superior em suas mais diversas ramificações. Nesse cenário, destacam-se como protagonistas o PROUNI e o FIES, não obstante, ambos contribuíram fortemente para a multiplicação de instituições de ensino superior de natureza privada.

O FIES, que vivenciou seu auge entre os anos de 2013 e 2015, experiencia, contudo, uma tendência de redução no número de matrículas, proporcionadas por esse programa desde 2016. Em 2018 foram 821.122 matrículas realizadas, enquanto em 2019 foram 571.852³⁰, ou seja, uma redução de 30,36% em relação ao ano de 2018. No caso do PROUNI, percebe-se uma estabilidade de matrículas desde 2009, e um ligeiro crescimento nos últimos dois anos, passando de 575.099 matrículas em 2018 para 615.623 matrículas em 2019³¹. É importante ressaltar que esses números se referem ao acesso de estudantes em instituições privadas, afinal, tratam-se de programas de financiamento, no caso do FIES, e de concessão de bolsas parciais ou integrais, no caso do PROUNI.

Apesar de promissores, é importante analisar os dados de uma maneira geral, sobretudo quando se leva em comparação os demais países do globo. Quando analisados em relação à média mundial, os índices referentes ao ensino superior no Brasil mostram que as ações desenvolvidas nos últimos anos para a expansão do acesso à universidade, apesar de bastante significativas, aparentam ser insuficientes para um salto qualitativo de nosso país, como revelam os últimos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³².

De acordo com a pesquisa da OCDE, somente 21% dos brasileiros na faixa dos 25 aos 34 anos possuem diploma de graduação, sendo que a média mundial está na faixa de 44%. Ainda de acordo com a pesquisa, o Brasil apresenta as piores taxas da América Latina. Na pós-graduação os índices são ainda mais espantosos. Enquanto a média mundial de pós-graduados com mestrado registra 12,7%, aqui no

³⁰ INEP– INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2019**. Brasília, DF, out. 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

³¹ Referência conforme nota de rodapé anterior.

³² Importante ressaltar que a OCDE é composta por maioria de países imperialistas, que, assim como outros organismos internacionais, buscam orientar políticas aos países emergentes.

Brasil registram-se apenas 0,8%. O doutorado é o nível de formação que apresenta menor índice em relação ao registrado mundialmente: entre 35 países, o Brasil fica entre os três com menor número de doutores, apresentando uma média de 0,2% em relação a mundial de 1,1% (FERREIRA, 2019)³³.

É importante ressaltar, no entanto, a característica específica de o Brasil possuir um caráter de país periférico e dependente do imperialismo. Essa característica, como vimos, torna o Brasil muitas vezes vulnerável às políticas imperialistas. Portanto, ainda que o imenso salto qualitativo que precisamos esteja distante – o qual Florestan Fernandes (1975) entendia, como exposto, como uma mudança radical, estrutural e revolucionária para a educação – nos cabe reconhecer os avanços no acesso ao ensino superior a partir do governo Lula da Silva.

Além disso, respondendo ao dilema de Sguissardi (2015), de fato há elementos de maior democratização do acesso ao ensino superior, mas estamos distantes de um acesso massificado. Ou seja, o que se observa é uma expansão do acesso ao ensino superior – ressaltando-se, necessariamente, seu caráter mercantilizado – os avanços proporcionados durante os governos petistas são inegáveis. E, além desse caráter da expansão, continuam pertinentes as indagações do autor quanto a questão da permanência (e conclusão) nesses cursos, bem como a questão da avaliação qualitativa e não apenas numérica.

Para Martins e Almeida (2017), os indicadores sociais acerca das ofertas educacionais estão longe de representarem um aspecto de democratização do acesso. Além disso, os autores apontam que a evolução de tais indicadores, nas últimas décadas, são desdobramentos de investimentos governamentais sem, no entanto, representar políticas de Estado, com características estruturais e de longa duração (MARTINS; ALMEIDA, 2017).

Ainda de acordo com esses autores, os discursos impostos aos países periféricos de que a educação é uma das únicas alternativas para o enfrentamento da pobreza, tornaram-se comuns. Martins e Almeida (2017) destacam ainda que as estratégias governamentais que buscaram ampliar o acesso nos diferentes níveis de

³³ FERREIRA, P. Com universidades em colapso, Brasil tem uma das menores taxas de pessoas com ensino superior no mundo. In: **O Globo**. Rio de Janeiro: O Globo, Sociedade / Educação, 10 set. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/com-universidades-em-colapso-brasil-tem-uma-das-menores-taxas-de-pessoas-com-ensino-superior-no-mundo-23936365>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

educação – e aqui nos detemos ao ensino superior –, pouco se aproximam de uma reversão dos problemas estruturais da educação brasileira.

[...] A defesa da adoção de padrões de expansão dos sistemas educacionais experimentados por alguns países que integram a periferia do capitalismo mundial sempre soou entre nós muito mais como uma retórica do que, de fato, como alternativa concreta de enfrentamento de nossas dificuldades históricas na área de educação (MARTINS; ALMEIDA, 2017, p. 130).

Os autores assinalam que as estratégias de expansão do acesso à educação nos países periféricos, rapidamente se tornaram propagandas de uma suposta “[...] elevação do padrão de desenvolvimento econômico” (MARTINS; ALMEIDA, 2017, p. 130). Isto é, as ações governamentais para ampliar o acesso a educação na periferia do capital, tornaram-se modelos a serem seguidos. Entretanto, ressaltam que o sentido dessas ações não se desdobrou sobre os problemas estruturais da educação, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de políticas de permanência.

[...] Ao contrário, aprofundou sua diversificação, acentuou o esmaecimento das fronteiras entre o público e o privado e *reduziu, ainda mais, o potencial da educação como processo de formação humana às exigências postas pela nova divisão internacional do trabalho* (MARTINS; ALMEIDA, 2017, p. 132 – grifos nossos).

Além disso, assim como outros autores anteriormente referenciados, Martins e Almeida (2017) também destacam o processo de expansão do acesso à educação como elemento funcional ao mercado financeiro. Para estes autores, tal movimento se deu por intermédio de um pacto interclassista que beneficiou frações da burguesia brasileira que se relacionam com a educação através dos grandes grupos educacionais (MARTINS; ALMEIDA, 2017). Nesse sentido, ressaltam que desde a década de 1990, o que tem se verificado é uma ampliação das instituições privadas, sobretudo no que se refere ao ensino superior. O destaque recai sobre o ensino superior justamente pelas distintas formas de acesso capitaneadas pela iniciativa privada, que nos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff se potencializaram (MARTINS; ALMEIDA, 2017).

E, no que aqui se constitui o objeto de pesquisa, destaca-se que grande parte dessa ampliação do acesso ao ensino superior, por intermédio das instituições privadas, se dá via EaD, como apresentamos a seguir.

2.3 Do significado da expansão do ensino a distância e sua expressão no Serviço Social

Retomando Barreto (2019), devemos destacar que o EaD não deve ser entendido como uma mera “modalidade de ensino”, pois deste modo estaríamos limitando a compreensão das questões que estão por trás de seus elementos fundantes. Este, deve sim, ser analisado sob o ponto de vista de que se trata de uma estratégia expansionista do capital. Assim, as críticas realizadas tornam-se mais direcionadas, uma vez que encarando o EaD como uma estratégia expansionista, torna-se possível estabelecer a que interesses ele responde e a qual público está direcionado (BARRETO, 2019).

No mesmo sentido, ao analisarem o perfil que se desenhou durante a expansão do ensino superior nas últimas décadas, Dahmer Pereira e Souza (2017), apontam que o EaD vem sendo utilizado como estratégia expansionista em dois sentidos principais. O primeiro é a utilização desse recurso modal como estratégia para aumentar as estatísticas educacionais, como ofertas de vagas, ingressos e matrículas. Por outro lado, encontra-se o uso do EaD como estratégia de reduzir os custos com educação, ao mesmo tempo em que este potencializa os lucros das empresas privadas de educação.

Barreto (2019) alerta que, desde o primeiro ano de mandato de Lula da Silva, pretendia-se ampliar as vagas do ensino superior via EaD, pois de acordo com as perspectivas de reforma universitária proposta pela presidência, o ensino presencial tinha uma limitação, mesmo que recebesse investimentos maciços de recursos públicos. Esse argumento levava em conta, principalmente, as dimensões continentais do Brasil que poderiam impedir a massificação de ofertas de vagas ao ensino superior. Ou seja, de acordo com as propostas do então governo do PT, o EaD seria uma das principais saídas para expandir o acesso ao ensino superior (BARRETO, 2019).

Dahmer Pereira e Souza (2017) apontam que as fusões de capitais das empresas privadas de educação encontraram nessa estratégia de utilização do EaD para expandir o acesso ao ensino superior, a possibilidade de ampliação do contingente de matrículas. No entanto, as autoras salientam que essa caracterização pode ser questionável, uma vez que os cursos mais afetados por esse processo são de áreas

voltadas para a formação de profissionais que possam estar intrinsecamente ligados ao “controle e supervisão social, no âmbito da área de humanidades” (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2017, p. 13).

Ainda de acordo com as autoras, essa estratégia

[...] promove a manutenção da desigualdade estrutural que tanto marca a sociedade brasileira, quanto a educação superior em seu interior, pois não promove o acesso à educação superior pública, gratuita, universitária e de qualidade (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2017, p. 13).

O discurso que muitos defensores do EaD apregoam sobre uma possível democratização do acesso ao ensino superior, como em produções da ABED, por exemplo, estão baseadas principalmente na possibilidade de amplitude que a internet e os avanços tecnológicos dela decorrentes são capazes de oferecer. Conforme aponta Barreto, nessa estratégia de expansão do ensino superior “[...] *é possível detectar a resignificação da própria tecnologia, como combinação de recursos materiais e humanos*” (2019, p. 33 – grifos nossos).

[...] Nesses termos, o professor é sempre a ‘tecnologia’ mais cara: exige um longo processo de formação, atende a um número limitado de alunos, quer exercer direitos trabalhistas, tempo para preparar aulas, fazer avaliações etc., tornando mais rentável o investimento inicial maciço em materiais que possam ser reproduzidos e reutilizados um sem-número de vezes. (BARRETO, 2019, p. 33 – grifos nossos).

Barreto (2019) destaca que, em alinhamento às políticas de organismos internacionais como o BM, o que está em jogo ultrapassa a mera incorporação e ampliação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), mas, sobretudo, uma ampliação de novos serviços educacionais de forma remota. Para a autora, a relação entre as TIC e o EaD é questão chave para entender a expansão do EaD aqui no Brasil, uma vez que as TIC supostamente contornariam o discurso de que não é possível uma massificação do ensino superior. Isso porque, as TIC aparecem como “solução” “[...] *para a legitimação do EaD como estratégia expansionista, inscrita no discurso da ‘democratização’ do acesso, desconsiderando os modos e sentidos que ele assume*” (BARRETO, 2019, p. 41 – grifos nossos).

Para encaminhar a ‘solução’ acima, é oportuno sublinhar os movimentos de recontextualização das TICs no Brasil (BARRETO, 2010): (1) a criação da SEED; (2) a abertura na/da LDBEN para a ‘flexibilização’, como desregulamentação e precarização; (3) a criação da Unirede (1999); (4) no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, aprovado na sua versão governamental; (4) o documento produzido pelo GTI; (5) o Fórum das Estatais pela Educação, fornecendo as bases para a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB (2005); e (6) a inscrição da UAB na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como ‘nova’ CAPES (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007) (BARRETO, 2019, p. 41).

Para o nosso propósito, cabe destacar três desses movimentos: O PNE de 2001, a proposta da Unirede³⁴ e as características de expansividade contidas no Artigo 80 da LDB. Acerca do PNE de 2001, Barreto (2019) destaca que este documento apresentou um capítulo especialmente dedicado a essa temática. Uma das metas era iniciar, imediatamente após a aprovação do texto, a oferta de cursos à distância para o nível superior. Esta oferta se deu inicialmente em cursos voltados para a formação de professores, sob a justificativa da escassez de profissionais nessa área (BARRETO, 2019).

Com relação à Unirede, foram desenvolvidas ações buscando organizar as iniciativas de cursos via EaD nas instituições públicas. Essas ações eram encaminhadas pelo MEC, por uma frente parlamentar, além de órgãos de fomento à pesquisa “[...] como a Financiadora de Estudos e Projetos – Finep e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, através de bolsas para apoiar o seu desenvolvimento nos polos” (BARRETO, 2019, p. 42 – grifos nossos).

Sobre o Artigo 80 da LDB, Barreto (2019, p. 42) destaca que este proporcionou um horizonte de “expansão sem limites”, que possibilitou, por exemplo, a criação do “Projeto Universidade Aberta do Brasil”. Este projeto tinha como proposta funcionar como uma “fábrica”, no sentido de buscar a massificação de cursos através do aproveitamento das TIC. Nesse sentido, pode-se destacar que “[...] a sugestão é a de que o processo de trabalho docente seja apagado pela aposta nas TICs, de modo a garantir a veiculação de pacotes prontos e acabados” (BARRETO, 2019, p. 42 – grifos nossos). A autora observa que a ressignificação das tecnologias de informação e comunicação voltadas ao EaD, auxiliaram a aderência do capital, principalmente por valorizar a lógica do mercado.

Isso porque,

[...] quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos

³⁴ De acordo com seu site oficial: “A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado [sic] visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. [...] Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada”. (LEITE, [2006?]. Cf. LEITE, S. Histórico da UniRede. In: UNIREDE – Associação Universidade em Rede. **Histórico**. Institucional, [2006?]. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos (BARRETO, 2019, p. 43 – grifos nossos).

Nesse sentido, podemos destacar que esses elementos por trás do EaD estão implicitamente ligados à ideia de expansão ancorada na falsa noção de democratização do acesso ao ensino superior. Além disso, a qualidade do ensino e do trabalho docente estão sendo colocados em segundo plano. Para Barreto, essa ideia de democratização, por meio das TICs, ignora, por exemplo, as diferentes formas de acesso às tecnologias, além de “[...] *formulações como a do desenvolvimento desigual e combinado*” (2019, p. 44 – grifos nossos).

É importante destacar que as TIC não devem ser encaradas como inimigas da educação, ao contrário: são ferramentas que vieram para auxiliar. O que se coloca aqui, no entanto, é que a reconfiguração dessas tecnologias está sendo pautada em função do EaD – este, por sua vez, está girando em torno da financeirização da educação. Isso porque, distante de um horizonte emancipatório, a política de educação no Brasil tem sido tragada pelo apetite voraz de lucros do grande capital, tendo como um de seus grandes responsáveis o próprio EaD.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a estimativa é que o EaD supere o ensino presencial até 2023 (PICHONELLI, 2020)³⁵. A explosão do ensino a distância revela como tem se dado o caráter de financeirização da educação, uma vez que o mercado educacional tem se tornado um dos ativos mais valorizados na Bolsa de Valores, conforme, por exemplo, os seguintes indicadores apontados por Sguissardi (2015):

Ao longo dos últimos dois ou três anos e até o final de 2014 ou até a edição das Portarias 21 e 23 do Fies, de 29/12/2014, o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo dentre os 15 ou 16 setores da economia presentes na Bovespa. De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Com relação ao Grupo Kroton, Chagas (2016) observa que este se tornou o maior grupo educacional do setor privado do mundo, sobretudo após a compra do Grupo Anhanguera. De acordo com a autora, com essa aquisição de mercado a

³⁵ PICHONELLI, M. Com explosão do ensino a distância, qual o futuro do campus universitário? *In: Uol TAB*. São Paulo: Portal UOL, Canais, 18 fev. 2020. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/02/18/com-explosao-do-ensino-a-distancia-qual-o-futuro-do-campus-universitario.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

empresa se tornara a 17ª mais rentável da Bovespa, que mesmo perdendo mais de 1 bilhão de reais em ações, em 2019, após reestruturação e mudança de nome para Cogna Educação, continua sendo o principal grupo educacional da rede privada³⁶.

Para Chagas (2016), o PROUNI não foi o único responsável por esse crescimento vertiginoso dessa empresa e de outros grupos empresariais que utilizam a educação para exponenciar seus lucros. Ou seja, aliado ao PROUNI, o EaD tem sido um dos grandes responsáveis pela expansão do ensino superior nos últimos anos (CHAGAS, 2016).

[...] Um marco na expansão da educação superior brasileira está relacionado ao decreto que regulamenta o Ensino a Distância no Brasil. Esta modalidade de ensino, extremamente lucrativa pelo seu baixo custo, tornou-se setor privilegiado de investimento nos últimos anos e segue um ritmo acelerado de crescimento (CHAGAS, 2016, p. 49).

Essa realidade se torna ainda mais preocupante quando aliada à constatação do crescimento contínuo do EaD, que, apenas no ano de 2018, registrou quase 1,4 milhão de matrículas novas, conforme apontam os dados do Censo da Educação Superior³⁷. Quase metade dessa oferta de vagas destina-se, exclusivamente, ao estudo totalmente virtual, isto é, sem qualquer interação humana, seja entre alunos, seja entre professores (PICHONELLI, 2020). A tabela 3, apresentada a seguir, ilustra estes dados no período de 2014 a 2019.

Essa expansão da oferta de vagas em cursos EaD é reveladora ao passo que se percebe o claro incentivo ao setor privado, ao invés das instituições públicas, como já comentado, além da ausência de um plano estratégico nacional para os cursos de graduação públicos. Isto é, uma estratégia que pudesse balancear ou equiparar as matrículas distribuídas entre os setores público e o privado. Desse modo, o ensino a distância pode acarretar a desqualificação de profissões que, tecnicamente,

³⁶ Em 2019, além da Kroton mudar de nome para Cogna Educação, o grupo se dividiu em quatro empresas para diversificar e expandir seu ramo de atuação: *Kroton*, focando no ensino superior; *Saber*, responsável por escolas de línguas estrangeiras e ensino básico; *Vasta Educação*, cujo foco é oferecer serviços de gestão e material didático para escolas; *Platos*, cujo foco é ofertar serviços de gestão ao ensino superior. LAPORTA, T. Mudança na Kroton não convence e grupo perde mais de 1 bi R\$ na bolsa. In: **Exame Invest**. Exame, Mercados, 8 out. 2019. Disponível em: <<https://exame.com/mercados/mudanca-na-kroton-nao-convence-e-acao-cai-mais-de-3/>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

³⁷ INEP. Censo da educação superior 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

necessitam de intensa carga teórica e a prática de estágio, como o é, por exemplo, o caso do Serviço Social.

Tabela 3 – Evolução do número de vagas totais oferecidas no ensino superior, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2014 a 2019

Ano	Modalidade		Total Geral
	Presencial	EaD	(Presencial + EaD)
2014	5.038.392	3.042.977	8.081.369
2015	5.749.175	2.271.480	8.020.655
2016	6.180.251	4.482.250	10.662.501
2017	6.075.252	4.703.834	10.779.086
2018	6.358.534	7.170.567	13.529.101
2019	6.029.702	10.395.600	16.425.302

Fonte: Adaptado a partir de Censo da Educação Superior (2018)³⁸ e (2019)³⁹, sobre dados do MEC/INEP, 2019; 2020. Elaboração do autor (2021).

Como revela (SGUISSARDI, 2015), a tendência não foi balancear as ofertas de vagas entre instituições públicas e privadas; ocorreu justamente ao contrário: a tendência foi direcionar recursos públicos para financiar as matrículas nas instituições privadas. Desse modo, multiplicaram-se os cursos EaD, visto que sua implementação tem custos relativamente baixos com relação ao ensino presencial (SGUISSARDI, 2015).

Ainda de acordo com os dados oficiais do Inep (2018), o percentual de ingressantes no EaD dobrou em 10 anos, passando de 20% em 2008 para 40% em 2018, enquanto o ingresso em cursos presenciais caiu 13% entre 2013 e 2018. A tabela 4, apresentada em sequência, exemplifica este comportamento dos indicadores, apesar de contrastar com o volume de vagas oferecidas ilustrado na tabela 3. Ou seja, a tendência tem sido uma ocupação drasticamente menor com relação às vagas oferecidas.

³⁸ Referência conforme nota de rodapé anterior.

³⁹ INEP. Censo da educação superior 2019: divulgação dos resultados. Brasília, DF, 23 out. 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

Tabela 4 – Evolução do número de ingressantes no ensino superior, segundo modalidade de ensino e ano: Brasil, 2014 a 2019

Ano	Modalidade		Total Geral (Presencial + EaD)
	Presencial	EaD	
2014	2.383.110	727.738	3.110.848
2015	2.225.663	694.559	2.920.222
2016	2.142.463	843.181	2.985.644
2017	2.152.752	1.073.497	3.226.249
2018	2.072.614	1.373.321	3.445.935
2019	2.034.126	1.591.789	3.625.915

Fonte: Adaptado a partir de Censo da Educação Superior (2018)⁴⁰ e (2019)⁴¹, sobre dados do MEC/INEP, 2019; 2020. Elaboração do autor (2021).

Na tabela 5, podemos observar outro dado importante: o curso de Serviço Social figura como o 6º curso com maior número de matrículas EaD, representando mais de 50% de seus ingressos. De acordo com os dados coletados do INEP e também a partir de Dahmer Pereira (2012) e Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014), este cenário começou a ser delineado no ano de 2006.

Tabela 5 – Cursos EaD na rede privada, segundo os seis maiores em número de matrículas: Brasil, 2019

Cursos	Matrículas	%	% total acumulado de matrículas (cursos presenciais e a distância)
Pedagogia	515.057	22,5	22,5
Administração	251.495	11,0	33,4
Contabilidade	151.110	6,6	40,0
Gestão de Pessoas	117.913	5,1	45,2
Educação Física	94.842	4,1	49,3
Serviço Social	86.391	3,8	53,1

Fonte: Adaptado a partir de Censo da Educação Superior (2019)⁴², sobre dados MEC/INEP.

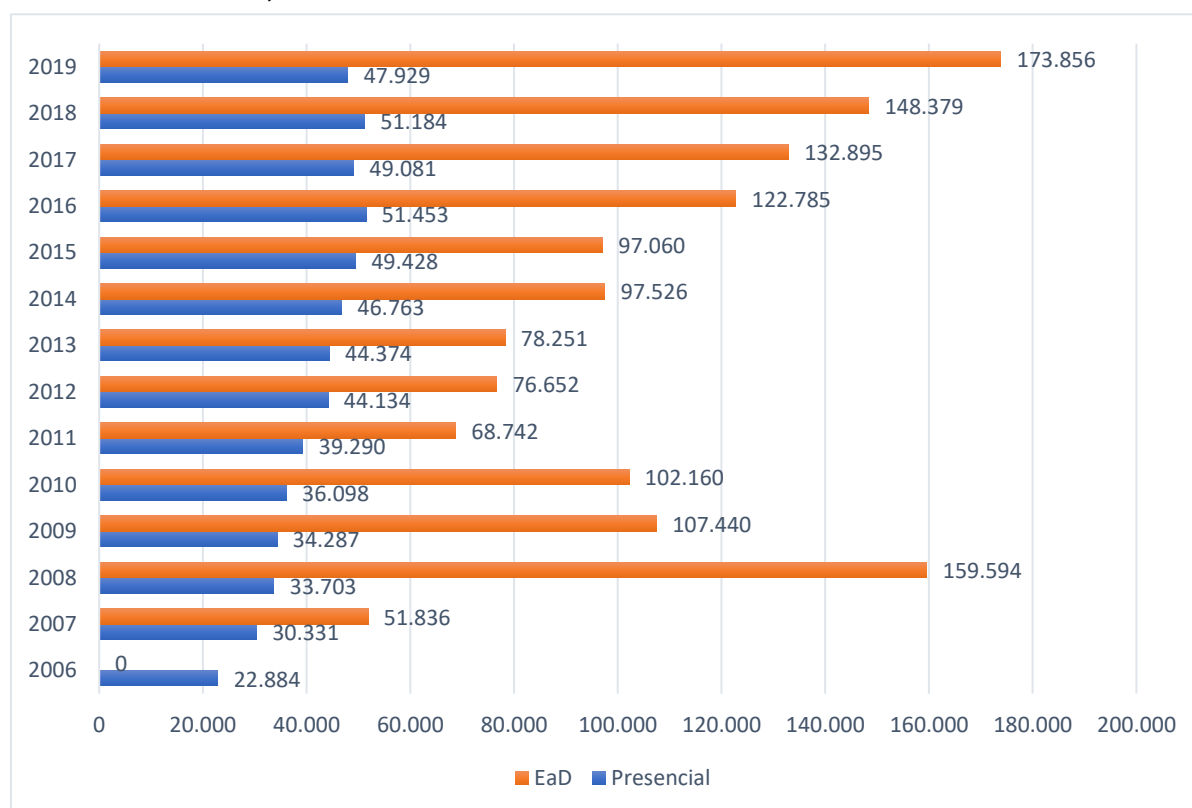
⁴⁰ Referência conforme nota de rodapé anterior.

⁴¹ Referência conforme nota de rodapé n.39.

⁴² INEP. **Censo da educação superior 2019:** divulgação dos resultados. Brasília, DF, 23 out. 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/ Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

Nesse sentido, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais apurada acerca do desenvolvimento desse cenário, os dados ilustrados de forma mais detalhada nos gráficos a seguir, mostram como o Serviço Social se viu diante do crescimento exponencial de um novo perfil de estudantes ao longo dos últimos anos. A escolha do recorte temporal apresentado em sequência se justifica com base na criação do primeiro curso EaD de Serviço Social, em 2006 (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014). Desta forma, o Gráfico 1, a seguir, expressa um movimento vertiginoso de crescimento na oferta de vagas nos cursos à distância em Serviço Social.

Gráfico 1 – Oferta de vagas nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019



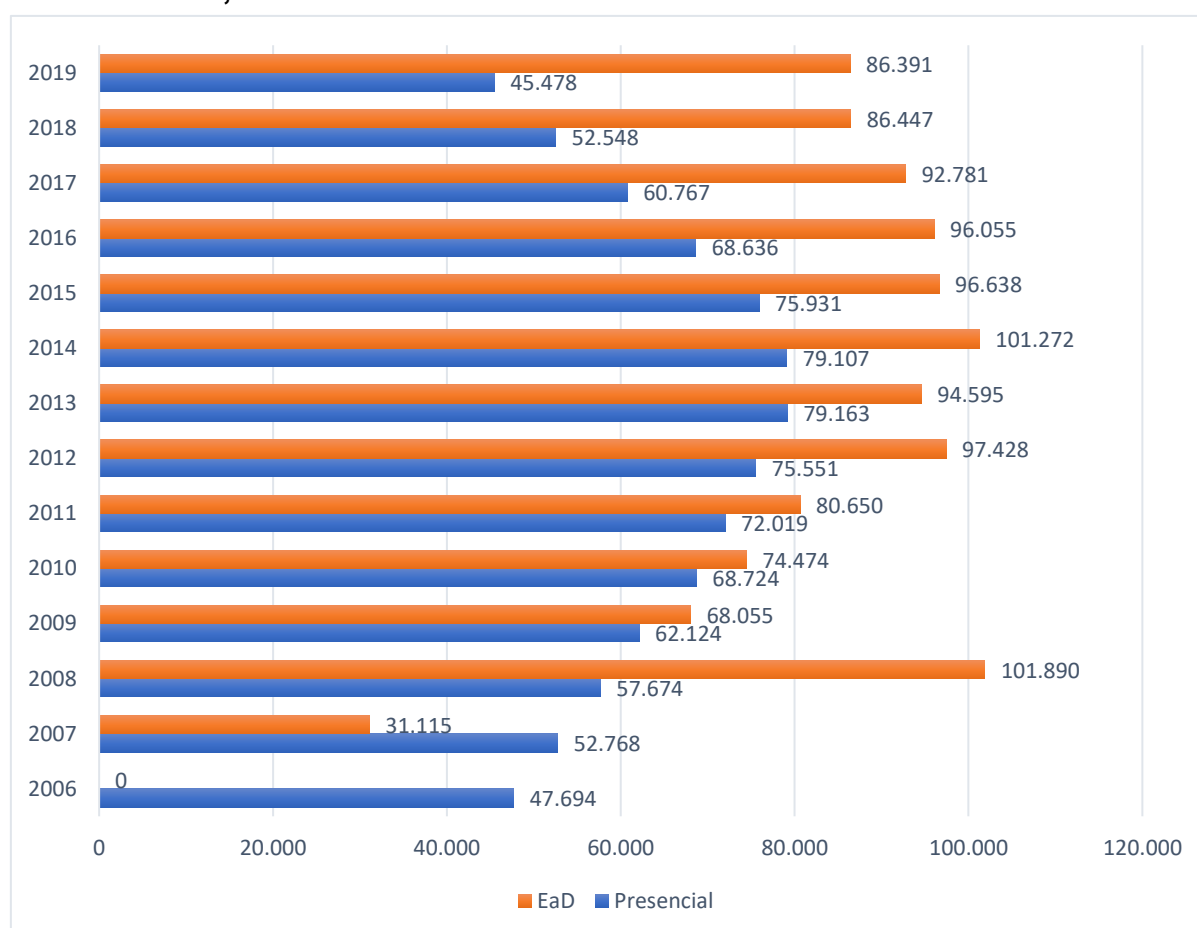
Fonte: Adaptado a partir de Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014)⁴³ e de dados coletados do INEP referentes aos anos de 2006 a 2019⁴⁴. (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Elaboração do autor (2021).

⁴³ A pesquisa das autoras apresenta dados oficiais consolidados de 2006 a 2012 (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014).

⁴⁴ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília: INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 out. 2020.

Como podemos observar no Gráfico 1, acima, a oferta de vagas nos cursos presenciais de Serviço Social obteve ligeira tendência de crescimento a partir de 2006, mantendo-se praticamente estável até 2019. Em movimento explicitamente oposto, a oferta de vagas de cursos EaD para o Serviço Social era inexistente em 2006 e, de acordo com a análise dos dados, salta para 51.836 vagas no ano seguinte e mais que triplica em 2008 (159.594). Entre 2009 e 2013, a oferta de vagas para cursos EaD apresenta tendência de queda, retomando sua expansão em 2014 e, atingindo seu pico em 2019 ofertando 173.856 vagas. Já no Gráfico 2 a seguir, observa-se que esse movimento se refletiu vertiginosamente no contingente de matrículas.

Gráfico 2 – Matrículas nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019



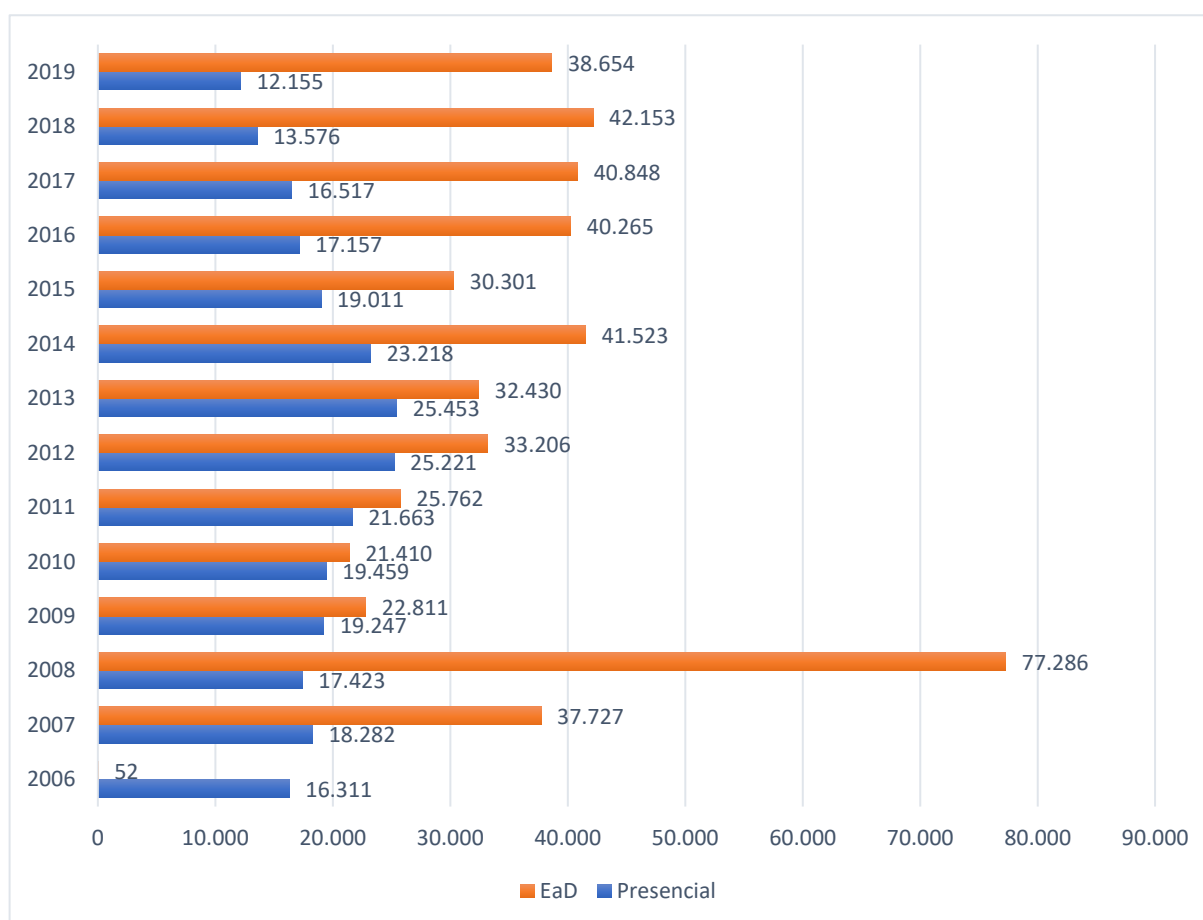
Fonte: Adaptado a partir de Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014)⁴⁵ e de dados coletados do INEP referentes aos anos de 2006 a 2019⁴⁶. (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Elaboração do autor (2021).

⁴⁵ Referência conforme nota de rodapé n. 43.

⁴⁶ Referência conforme nota de rodapé n. 44.

Como podemos observar no Gráfico 2 acima, as matrículas nos cursos presenciais de Serviço Social, no período analisado, em geral, quando comparados com os dados do Gráfico 1, foram mais elevadas do que as ofertas de vagas desde 2006, sendo a única exceção o ano de 2019. No que se refere ao EaD, observa-se que foram realizadas 31.115 matrículas apenas em 2007 e, 101.890 matrículas no ano seguinte, em 2008, sendo este o maior número já registrado.

Gráfico 3 – Ingressantes nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019



Fonte: Adaptado a partir de Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014)⁴⁷ e de dados coletados do INEP referentes aos anos de 2006 a 2019⁴⁸. (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Elaboração do autor (2021).

⁴⁷ Referência conforme nota de rodapé n. 43.

⁴⁸ Referência conforme nota de rodapé n. 44.

Apesar de os dados ilustrados nos gráficos 1 e 2, apresentarem a inexistência da oferta de vagas e de matrículas em cursos EaD de Serviço Social em 2006, de acordo com as mesmas fontes de pesquisa (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014; INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020), o ano de 2006 contou com 52 ingressantes em Serviço Social em cursos desta natureza (EaD). Em estudo recente, Dahmer Pereira e Souza (2019) trazem, dentre outros elementos, uma análise da evolução do número de cursos em Serviço Social entre 2007 e 2017, destacando que as primeiras matrículas em cursos EaD em Serviço Social, no Brasil, ocorreram em 2007 (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019), o que poderia denotar uma aparente divergência entre esses dados.

Se faz necessário aqui esclarecer que há uma diferença entre matriculados e ingressantes⁴⁹, isto é, não necessariamente as matrículas realizadas irão refletir exatamente o mesmo contingente de ingressantes, o que pode explicar, em parte, essa aparente contradição nos dados oficiais. Além disso, se soma a este fato a seguinte constatação: os dados do INEP acerca do ano de 2006 contabilizam o contingente de matrículas apenas até o dia 30 de junho do referido ano, ou seja, apenas até o primeiro semestre.

No caso do Serviço Social, esses dados da Sinopse Estatística de 2006, não registram ofertas de vagas ou de matrículas na graduação a distância, como vimos nos gráficos 1 e 2 respectivamente. Entretanto, esses mesmos dados atestam que 52 estudantes ingressaram no primeiro curso de Serviço Social via EaD em 2006, na Universidade Tiradentes (Unit), em Aracaju. Portanto, conforme apontaram Dahmer Pereira e Souza (2019), de fato as primeiras matrículas via EaD, registradas em dados oficiais, ocorreram a partir de 2007, sendo 624 na Universidade do Vale do Itajaí, 8.329 na Universidade do Norte do Paraná (Unopar), 46 matrículas na Unit, 2.303 matrículas na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, e 19.813 matrículas na Unitins.

⁴⁹ De acordo com o exposto no Edital nº 43 do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), são considerados estudantes ingressantes “[...] aqueles que tenham iniciado o respectivo curso [...], estejam devidamente matriculados e tenham de 0 (zero) a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso integralizada até o último dia do período de retificação de inscrições do Enade”. (BRASIL, 2019). Cf. BRASIL. Edital nº 43, de 4 de junho de 2019. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2019. Torna públicas as diretrizes, os procedimentos, os prazos e demais aspectos relativos à realização do Enade 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 jun. 2019, Ed. 107, p. 80. Disponível em: <http://www.uff.br/sites/default/files/faq/edital_no_43_versao_para_publico_4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Ainda com relação aos ingressantes ilustrados no Gráfico 3, houve um salto expressivo após a adoção do EaD no Serviço Social, em 2006: Em 2007, 37.727 estudantes ingressaram no curso sob o formato EaD. No ano seguinte, em 2008, esse volume mais que dobrou, passando para 77.286 ingressantes nos cursos de Serviço Social via EaD, mas, ao contrário do ano anterior, 2008 registrou 101.890 matrículas em Serviço Social via EaD (Gráfico 2).

Importante destacar que esse grande contingente de ingressantes e matrículas se deu com a inserção de – *aparentemente* – poucos cursos credenciados em EaD. De acordo com Dahmer Pereira e Souza (2019), em 2007, havia apenas 7 cursos EaD em Serviço Social, e, em 2008, apenas 10. Os números de cursos nesse período aparentam ser pequenos, se compararmos que, no mesmo ano, o número de cursos presenciais era de 287. Entretanto, se analisarmos desde o seu surgimento, em 2006, verifica-se que de apenas um curso, salta-se para 10 cursos em 2008. E é nessa comparação que entra a falsa aparência de poucos cursos EaD, pois esses são predominantes na oferta de vagas nos cursos de Serviço Social, desde 2007, se comparados com os cursos presenciais (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014).

No período entre 2007 e 2008, especialmente neste último, houve um crescimento desenfreado na oferta de vagas para os cursos EaD, de uma forma geral, o que também pôde ser constatado no Serviço Social, como pudemos observar, anteriormente, a partir dos dados do Gráfico 1.

Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014, p. 191) apontam

[...] que o ano de 2008 apresentou um expressivo crescimento na modalidade EaD, quadruplicando as matrículas, o que se relaciona com o número de cursos abertos naquele ano: em 2008, 06 (seis) IES passaram a ofertar o curso de Serviço Social nessa modalidade [...], sendo este ano, desde 2006 até 2012, o que mais apresentou abertura de novos cursos de EaD.

Uma das grandes responsáveis por essa explosão na oferta de vagas, nas matrículas e no ingresso de alunos em Serviço Social em cursos EaD foi a Unitins, instituição cuja natureza é pessoa jurídica de direito público estadual. Apesar de ter sido descredenciada em 2009 (MAIA, 2009; DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014), os dados do INEP sobre a referida instituição chamam bastante à atenção para esse período e, em nosso ponto de vista, merece destaque para uma melhor compreensão dos gráficos 1, 2 e 3.

A partir de Maia (2009), buscamos, portanto, elementos para compreender tal fenômeno. De acordo com a autora, dentre os cursos EaD aprovados pelo Conselho

Curador da Unitins para funcionar a partir de 2007, estava o de Serviço Social. Essa instituição, especificamente, foi uma das grandes responsáveis por essa expressividade na oferta de vagas, nas matrículas e no ingresso de alunos em cursos EaD de Serviço Social entre os anos de 2007 e 2008, como apontados nos dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior⁵⁰, e ilustrados nos gráficos anteriores. De um modo geral, somente a Unitins foi responsável por 101.834 matrículas em cursos EaD, em 2007, e entre essas 19.813 foram apenas na área de Serviço Social, sendo que naquele ano, essa universidade “[...] estava presente em 1.128 cidades brasileiras nos 26 estados” (MAIA, 2009, p. 3).

Ainda para esta autora, a Unitins foi responsável por “interiorizar” o acesso ao ensino superior nesse período. No entanto, segundo também observa, esse processo de ofertas de vagas em cursos EaD foi marcado por inúmeras irregularidades. Não por acaso, as denúncias partiram do próprio Serviço Social.

[...] A partir da denúncia do Conselho Federal de Serviço Social e de estudantes da Unitins do curso a distância de Serviço Social do pólo de Paranaguara-GO, sobre a precariedade do referido curso, a Secretaria da Educação a Distância [...], em maio de 2008, solicitou a Unitins informações sobre as condições de ofertas dos cursos nos pólos de apoio presencial (MAIA, 2009, p. 6).

A partir de então, como apontado pela autora, o MEC passou a realizar fiscalizações, sobretudo a partir das pressões do Ministério Público Federal e do Conselho Federal de Serviço Social (MAIA, 2009). Uma das polêmicas constatadas pelo MEC foi a cobrança de mensalidade nos cursos ofertados pela Unitins, o que é vedado para instituições públicas. No entanto, para a então Reitora, Jucylene Borba “[...] a cobrança de mensalidade não é ilegal, por que a faculdade é fundação pública de direito privado” (MAIA, 2009, p. 12 – grifos nossos). Apesar dessa justificativa ter fundamento técnico sustentado, como vimos, anteriormente, a partir dos processos de contrarreforma do Estado, essas cobranças não deixaram de ser polêmicas. Além disso, somaram-se a tais cobranças de mensalidades, irregularidades que acabaram levando à Unitins a um caminho de descredenciamento para ofertar cursos EaD.

Constatou-se que os distintos polos de ensino que levaram a Unitins a “interiorizar” o acesso a esses cursos eram administrados por empresas terceirizadas, sendo

⁵⁰ INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 out. 2020.

que grande parte desses polos apresentavam péssimas condições de funcionamento e não ofereciam materiais didáticos de qualidade. Outra irregularidade apontada pelas fiscalizações foi a presença de profissionais de outras áreas ministrando conteúdos alheios às suas formações específicas (MAIA, 2009).

A imagem e as fragilidades da Unitins foram expostas numa série de reportagem sobre a EaD no Brasil, publicada pelo Jornal Nacional da Rede Globo, na última semana de abril de 2009. Na reportagem 'MEC avalia cursos de educação a distância', destacou que a Unitins teve o crescimento sem controle dos cursos de EaD, sendo uma das explicações para as queixas sobre a qualidade do ensino, a expansão da instituição nos últimos cinco anos, o número de alunos pulou de seis mil para 92 mil. Destacou que a segunda maior universidade de educação a distância do país virou a primeira em número de irregularidades (MAIA, 2009, p. 11).

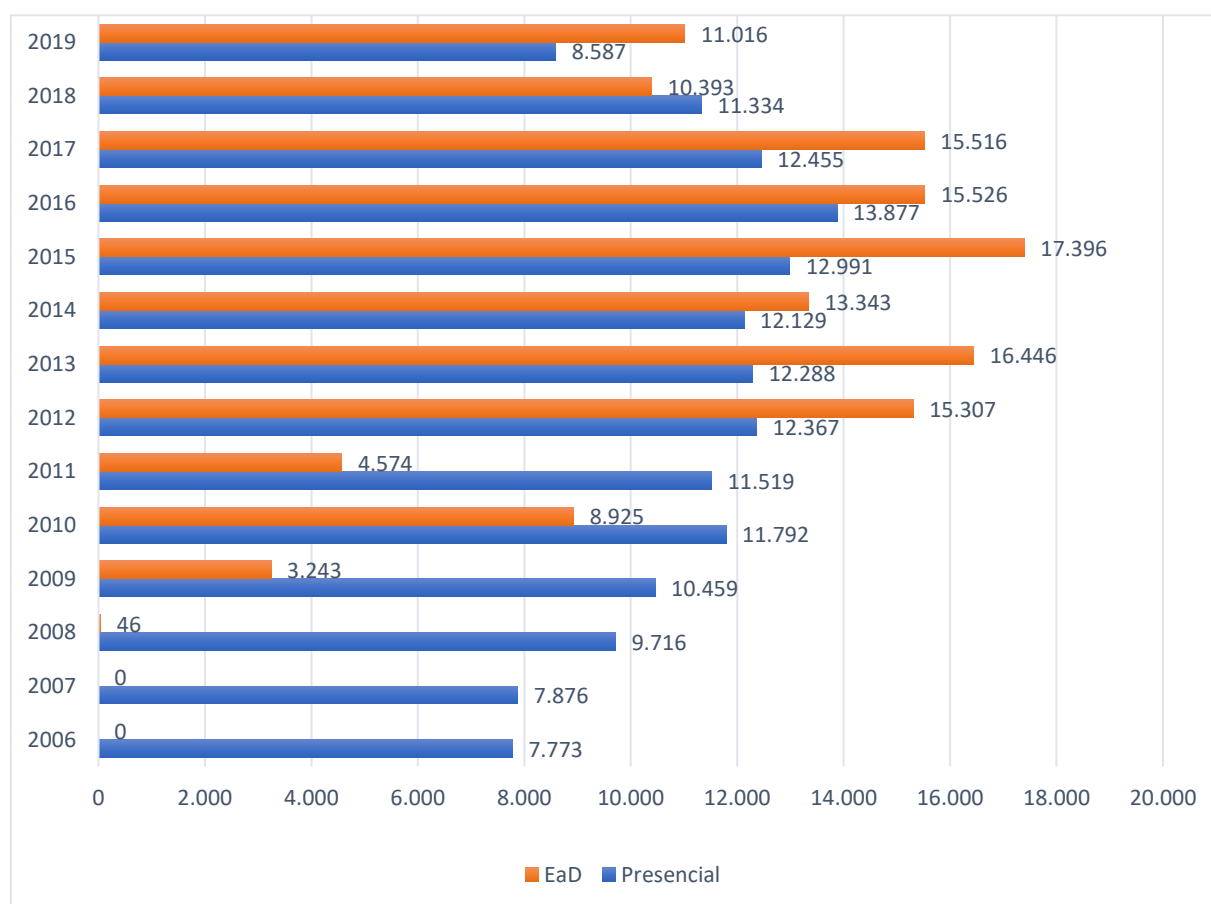
Importante destacar que a mídia exerce papel fundamental quando a questão é a propaganda dos interesses que ela representa, e a defesa da coisa pública não lhe é peculiar, sobretudo quando há irregularidades como as constatadas no caso da Unitins – mesmo essa instituição se tratando de fundação pública de direito privado. O fato é que o enfrentamento às irregularidades dessa instituição, refletiu na redução de ingressantes em 2009 em cursos à distância, e isso pode ser explicado tanto por causa do processo de descredenciamento que a Unitins passou a sofrer pelo MEC e Ministério Público Federal (MPF), em que a oferta de novas vagas foram impedidas, quanto pelas fiscalizações e limitação a outras instituições. De acordo com Maia (2009), por conta das condições precárias dos polos EaD da Unitins e outras irregularidades alardeadas pela mídia, o MEC e o MPF exigiram a transferência desses estudantes para outras instituições de ensino.

No estudo em que analisam de forma comparativa o crescimento dos cursos EaD e presenciais em Serviço Social, Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014) também registram o descredenciamento da referida instituição e, assim, comentam: “[...] o descredenciamento da UNITINS, no ano de 2009, indica ser um dos principais motivos para a redução no que concerne tanto às matrículas quanto às vagas nessa modalidade” (2014, p. 192). Entretanto, observam que

[...] em 24 de junho de 2010 [...] a Portaria n. 837 – após recurso da IES – recredenciou a UNITINS para compor o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo de se adequar ao Termo de Cooperação Técnica. Os discentes que estavam cursando Serviço Social na modalidade EaD obtiveram o direito a ter seus diplomas reconhecidos. A UNITINS reabriu vestibular para o curso de Serviço Social, em 2010/02, na modalidade presencial e passou a oferecer também cursos de Letras e Pedagogia na modalidade EaD, através do sistema UAB (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 188).

Destarte, o fenômeno registrado nesse período não mais se repetiu na Unitins, mas a tendência de queda no número de ingressantes via EaD se repetiu em 2010 de modo geral. Entretanto, entre 2011 e 2019, ocorreram variações no número de ingressantes nos cursos à distância, porém, sempre com tendência para uma constante expansão. Em parte, essa tendência se explica através de programas estatais de financiamento das matrículas nas instituições de ensino privadas, sobretudo através do PROUNI e do FIES. O Gráfico 4, apresentado a seguir, expressa esse movimento através do contingente de concluintes entre 2006 e 2019.

Gráfico 4 – Concluintes nos cursos de Serviço Social, segundo modalidade de ensino: Brasil, 2006 a 2019



Fonte: Adaptado a partir de Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014)⁵¹ e de dados coletados do INEP referentes aos anos de 2006 a 2019⁵². (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Elaboração do autor (2021).

⁵¹ A pesquisa das autoras apresenta dados oficiais consolidados de 2006 a 2012.

⁵² INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília: INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 out. 2020.

Este aumento elevado de concluintes em cursos EaD, como se verifica na ilustração gráfica, inicia-se em 2009, tendo uma subida brusca em 2010 e uma queda acentuada em 2011. Já o pico de concluintes no ensino a distância pode ser observado entre os anos de 2012 e 2017. Esse processo pode ser explicado parcialmente a partir de 2008, quando o subsídio de matrículas pelo governo federal, através do PROUNI, passou a ser visto como um excelente potencializador de lucros pelos grupos empresariais que vendem serviços educacionais, como já comentado. Leher (2008) também aponta, como já foi exposto, que a expansão desse ingresso passou a ser mais expressiva nesse período em função do nicho que se tornou possível ao mercado financeiro com a abertura de ações na bolsa valores das empresas privadas de educação. Por esta razão, essa tendência se confirma pelo crescente contingente de concluintes, conforme dados do Gráfico 4, anterior.

Correlacionando estes dados com aqueles expostos no Gráfico 3 apresentado anteriormente, é possível inferir que esse pico de concluintes, aqui apresentados, seja expressão daquele elevado número de estudantes ingressantes nos anos anteriores. Além disso, como pudemos observar no Gráfico 4, a tendência de concluintes via EaD se manteve acima dos concluintes nos cursos presenciais até 2017, retomando seu movimento de crescimento dois anos depois, em 2019.

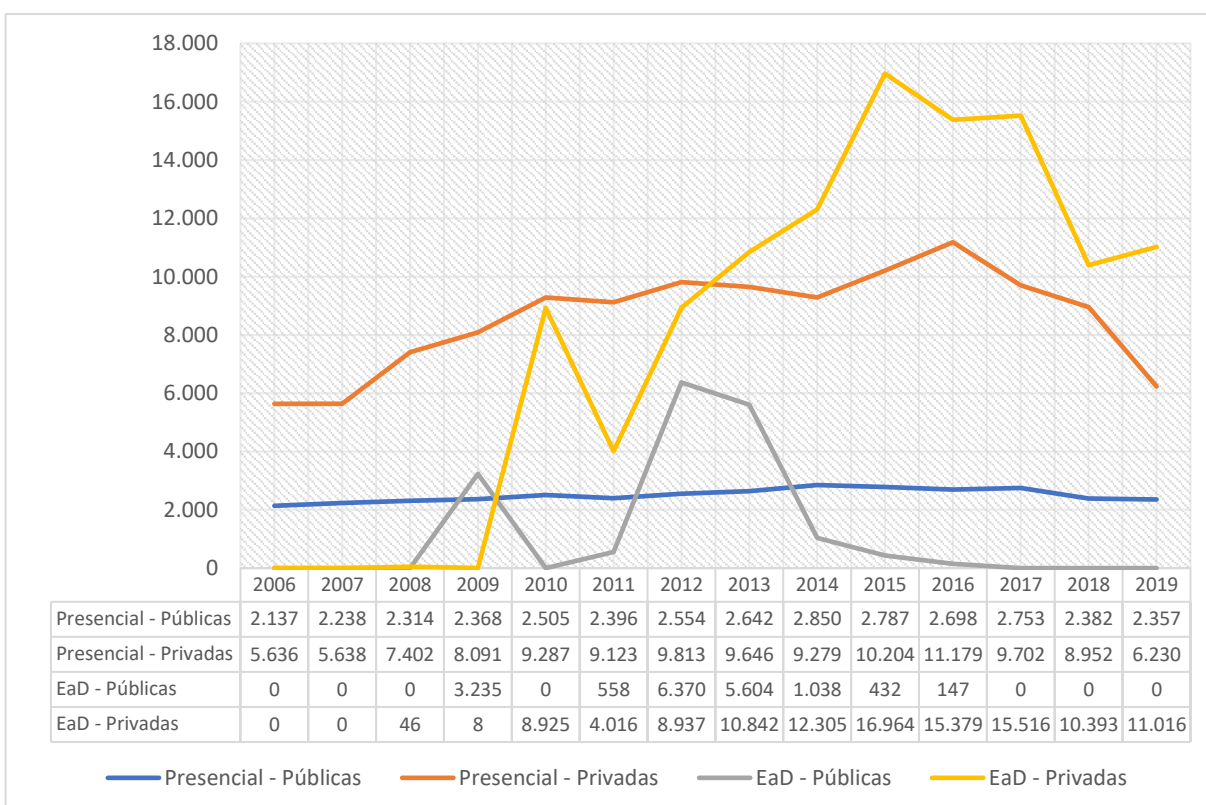
Além disso, o que se pode perceber também é que o comportamento dos dados de estudantes concluintes nos cursos presenciais de Serviço Social está englobando as instituições de ensino tanto da rede privada de ensino quanto da rede pública. E, nesse sentido, é bastante representativo, quando observamos o movimento crescente dos concluintes nos cursos EaD, conforme disposto no Gráfico 4, apresentado anteriormente.

Ao se deter na interpretação dos dados desagregados, no Gráfico 5, que se apresenta a seguir, torna-se possível verificar, imediatamente, o comportamento das curvas em relação aos concluintes de Serviço Social nas redes pública e privada, bem como no que se refere a cursos presenciais e à distância.

O detalhamento dos dados a partir dos tipos de organizações de ensino (públicas ou privadas), bem como de cursos presenciais ou à distância se tornou relevante, nesta análise desagregada, especialmente no sentido de verificar as tendências ao longo dos últimos anos.

Essa análise desagregada se coloca ainda mais importante para ilustrar o que os autores anteriormente referenciados destacaram sobre a expansão da oferta de vagas via setor privado. No caso dos cursos de Serviço Social, nota-se uma imensa discrepância entre os concluintes no setor privado, sobretudo através do ensino a distância, com relação aos concluintes dos cursos públicos de Serviço Social nos que se refere aos dois formatos de ensino, conforme ilustração do Gráfico 5, que se apresenta na sequência.

Gráfico 5 – Concluintes nos cursos de Serviço Social, segundo natureza das instituições e modalidades de ensino: Brasil, 2006 a 2019



Fonte: Adaptado a partir de Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014)⁵³ e de dados coletados do INEP referentes aos anos de 2006 a 2019⁵⁴. (INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020). Elaboração do autor (2021).

Desta forma, tomando-se os cursos presenciais, é possível perceber que não há uma queda no número de concluintes em Serviço Social nos cursos públicos

⁵³ A pesquisa das autoras apresenta dados oficiais consolidados de 2006 a 2012.

⁵⁴ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília: INEP, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 out. 2020.

presenciais. O que ocorre, na verdade, é uma tendência de relativa estabilidade, com relação ao recorte temporal 2006-2019, evidenciando uma maior constância e regularidade. Já no caso dos cursos presenciais na rede privada, relativamente, ocorre o movimento contrário, quando se observa os dados dispostos no Gráfico 5. Embora os cursos presenciais de Serviço Social na rede privada tenham atingido o pico de concluintes em 2016, também passaram a experienciar uma tendência de queda em 2017. Tais tendências indicam uma constante estabilidade com relação aos concluintes nos cursos presenciais públicos de Serviço Social e oscilações no que se refere à rede privada e com a queda se mantendo nos últimos três anos do período analisado.

No que se refere aos cursos EaD, na rede pública, observa-se que este processo também oscilou, com uma queda mais significativa em relação ao conjunto que se dá a partir de 2014, se mantendo nos anos seguintes e demarcando seu esvaziamento a partir de 2017. Já na rede privada, há um movimento ascendente no início do período, com um declínio de concluintes em 2011 (superior a 50% do ano anterior), para retomar sua elevação nos anos seguintes e que atingiu o pico de concluintes entre 2015 e 2017, apresentando uma queda vertiginosa em 2018 e voltando a se elevar, relativamente, em 2019. Embora o comportamento da rede privada, ilustrado no Gráfico 5, indique que possa estar havendo uma substituição paulatina dos graduandos nos cursos presenciais para o EaD, se faz necessário tomá-los como ponto de partida para novas investigações.

Apenas na rede privada, desde a implantação do EaD até o ano de 2019, nos cursos de Serviço Social, foram formados 114.301 profissionais e na rede pública de ensino, foram graduados 17.384 em cursos à distância. Com relação aos cursos presenciais, no período analisado, na rede pública, foram formados 34.921 profissionais, enquanto na rede privada formaram-se 120.182 profissionais.

Os números apresentados expressam o processo não apenas de expansão da rede privada, como vínhamos identificando, como também que esta formação para o curso de Serviço Social, nessas organizações particulares, tem se dirigido principalmente para o ensino à distância em detrimento do presencial. Corroboram, assim, as tendências resultantes dos projetos contrarreformistas que tomaram curso no país, especialmente a partir dos anos 1990 sob o ideário neoliberal, conforme também já apresentado. E essas tendências ficam explícitas no Gráfico 5 acima, sendo que, a

partir de 2013, o número de concluintes em cursos à distância, na rede privada, sempre foi superior ao de cursos presenciais, especialmente a partir de 2016, em que foi registrado 11.179 concluintes em Serviço Social em cursos presenciais da rede privada. A partir de então há uma constante tendência de queda, movimento que ocorreu de forma similar nos cursos EaD em 2018, mas que é retomado fortemente em 2019 e, destacando-se, no entanto, que o número de estudantes concluintes nestes cursos permaneceu em patamar mais elevados frente aos cursos presenciais.

Para nossa análise, esses dados nos colocam questionamentos sobre o processo de formação acadêmico-profissional, sobretudo quando se leva em consideração o horizonte crítico do Serviço Social, cujas bases e fundamentos estão alicerçados em seu projeto profissional hegemônico. Como passamos analisar no tópico seguinte, o EaD representa uma tendência de alinhamento aos padrões internacionais, que, como também já vimos anteriormente, está ligado aos interesses de mercado sob os moldes neoliberais, inclusive em sua submissão às orientações de organismos transnacionais. No entanto, esse processo pode configurar um movimento persistente de asfixia do projeto profissional do Serviço Social, em relação ao qual também destacamos sua importância com breves reflexões a seguir.

2.4 O projeto profissional do Serviço Social frente aos riscos de asfixia em face da expansão do EaD

Partimos da compreensão de Dahmer Pereira e Souza (2019) de que a expansão do ensino superior nos últimos anos, sobretudo nos cursos à distância, representa uma tendência global de uniformização dos sistemas educacionais para atender as distintas frações da classe trabalhadora. Para as autoras, essa expansão é “[...] *parte das necessidades do capital de expandir seus mercados*” (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019, p. 110 – grifos nossos). Atualmente, o ensino superior concentra 70% das matrículas nas instituições de ensino privadas (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019). Como vimos desenvolvendo até aqui, um dos cursos que mais tiveram repercussões desse processo foi o Serviço Social. Nesse sentido, torna-se necessário resgatar uma inflexão importante dessa profissão, sobretudo para buscar compreender

os possíveis impactos ao Serviço Social: isto é, o momento de reconfiguração de seu significado social frente aos interesses da classe trabalhadora, e conseqüentemente, a pavimentação de um horizonte profissional crítico.

Este ponto de observação é importante porque, como vimos, o EaD não pode ser considerado como uma simples “modalidade de ensino”. O ensino a distância deve ser analisado sob o ponto de vista de uma estratégia expansionista do capital. E qual a relação entre o entendimento do significado social da profissão com a caracterização do EaD como estratégia expansionista? A resposta pode ser simples, pois teoricamente, compreendendo-se o significado social dessa profissão, seu arcabouço teórico e, conseqüentemente, o seu projeto profissional hegemônico, obviamente o EaD torna-se incompatível com a graduação em Serviço Social. Mas nada é tão óbvio quanto parece ser.

Como é de amplo conhecimento no âmbito do Serviço Social, o significado social dessa profissão é objeto de intensa discussão desde as décadas de 1960 e 1970 no Brasil, quando se iniciou o chamado Movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro. Integrante do Movimento de Reconceituação Latino-Americano, a tendência da renovação do Serviço Social teve como principal objetivo a promoção de reflexões a respeito da direção social da profissão, visto que o caráter conservador era arraigado, majoritariamente, entre os assistentes sociais desde as protoformas da profissão (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

O processo de Renovação do Serviço Social é um dos pontos de inflexão na história da profissão e na reconfiguração de seu significado social. Isto porque se trata de uma profissão historicamente situada, que emerge na fase monopolista do capital e cujas diretrizes iniciais eram explicitamente voltadas à manutenção da lógica capitalista. Nessa fase, o Estado brasileiro passou a intervir nas expressões da questão social, “[...] estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, [...] mas gerindo a organização dos serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014, p. 84).

A questão social trata-se de um fenômeno que está arraigado ao modo de produção capitalista, nas contradições entre capital e trabalho. Nas palavras de Iamamoto e Carvalho,

[...] a *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida real, da contradição

entre proletariado e burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão” (2014, p. 83-84 – grifos dos autores).

Nesse período, a legitimação do Serviço Social ocorre por intermédio da funcionalidade do Estado à burguesia, atuando como seu “comitê executivo” e propiciando “o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista (NETTO, 2011, p. 26)”. O Estado requisitava agora, no processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo no Brasil – que se dá naquele momento e tardiamente frente aos países centrais, no estágio do capitalismo monopolista – a intervenção profissional do Serviço Social, de forma a atender as necessidades do capital no processo de assalariamento no país e, conseqüentemente, as demandas sociais, que passam a receber, parcial e incipientemente, respostas do Estado.

A profissão, portanto, surge como auxiliar funcional ao *modus operandi* do capital, operado pelo Estado, e que, sob forte influência da ideologia positivista da igreja, reproduzia o conservadorismo na prática dos primeiros assistentes sociais. As primeiras gerações de assistentes sociais foram marcadas por um forte caráter missionário em virtude da influência que a Igreja Católica exerceu nas protoformas dessa profissão. Iamamoto e Carvalho (2014) identificam que a Igreja tinha uma “missão política” na “família operária” que, em suma, tratava-se da “qualificação” de mulheres católicas para atuar junto-às classes subalternas, preparando a “família operária” para o processo de industrialização. Nesse processo imperava a influência da ideologia positivista da Igreja, alicerçada sob o neotomismo (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

A partir da década de 1960, o Serviço Social começa a dar sinais de um processo de renovação, possibilitando espaços de questionamento ao seu caráter conservador que ainda era fortemente influenciado pelo positivismo da Igreja. Nesse processo, avançará em diferentes perspectivas, sendo que a construção de um outro projeto profissional se colocava, portanto, no horizonte, frente à duas perspectivas que se caracterizavam como saudosas do conservadorismo.

A primeira caracterizava-se a partir de perfil “modernizador”. Como concretização dessa perspectiva, os seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1972), promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS), discutem, respectivamente, a teorização e metodologia do Serviço Social. As discussões resultaram em documentos que tinham uma direção de integração social, que se aproximava à modernização conservadora, impulsionada pela Ditadura

civil-militar, sendo caracterizados a partir de uma direção estrutural-funcionalista (CBCISS, 1986; AGUIAR, 1995; NETTO, 2005).

A segunda perspectiva tratava-se de uma “reatualização do conservadorismo”. Esta perspectiva teve como base os documentos produzidos a partir das discussões no seminário de Sumaré (1978), e, como resultado, recusava a influência do positivismo, porém também negava os incipientes debates acerca do referencial proporcionado pelo pensamento marxiano, pautando-se fortemente pelo pensamento fenomenológico (NETTO, 2005).

O fenômeno da renovação do Serviço Social, iniciado três décadas após a primeira escola de serviço social ser criada no Brasil⁵⁵, propiciou uma incipiente aproximação com o pensamento marxiano, mas que teve de ser amortecida e retardada em meio à ditadura civil-militar e seu caráter repressor (NETTO, 2005). A retomada de uma aproximação com o pensamento marxista se deu em uma perspectiva crítica, analisada e denominada, por Netto (2005), como “intenção de ruptura”, na qual a profissão visava romper com o caráter conservador ao qual estava endogenamente arraigado desde seu surgimento.

A perspectiva de “intenção de ruptura” buscou aprofundar a aproximação com o pensamento marxista, sobretudo na década de 1980, onde vivenciou-se uma efervescência política propiciada pela possibilidade de reabertura democrática. Nesse cenário, o Serviço Social rediscute suas bases teórico-metodológicas e se propõe como uma profissão voltada aos interesses da classe trabalhadora, e não mais como auxiliar aos interesses institucionais e burgueses (NETTO, 2005).

Pode-se destacar o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ocorrido entre os dias 23 e 27 de setembro de 1979, como um dos momentos incisivos de virada na história da profissão, visto que um grupo vanguardista de assistentes sociais destituíram integrantes da mesa, que eram nomes da Ditadura Civil Militar, e a recompuseram com membros da classe trabalhadora (SGORLON; SOGUIHIRO, 2017). Esse congresso é considerado um marco para o Serviço Social brasileiro e, desde então, vem sendo chamado de “Congresso da Virada”, visto que os desdobramentos de seu processo buscaram romper, de forma coletiva e articulada, com o conservadorismo que conduzia a orientação social da profissão (ABRAMIDES, 2017).

⁵⁵ A primeira escola de Serviço Social, a atual PUC-SP, foi instituída em 1936 (IAMAMOTO; CARVALHO, 2014).

A partir de sua experiência com o “Congresso da Virada”, Abramides (2017) aponta que os assistentes sociais da década de 1970 se articularam de forma classista aos distintos movimentos sindicais que se organizavam contra a Ditadura Civil-Militar. De acordo com essa autora, a categoria se organizou, sobretudo em 1978, para reativar os sindicatos de assistentes sociais que estavam fechados desde 1969 (ABRAMIDES, 2017).

[...] Nesse processo de organização sindical, os assistentes sociais se reconheceram como trabalhadores, em sua condição de assalariamento, e se organizaram participando ativamente de mobilizações, paralisações e greves, além de contribuírem na organização dos trabalhadores em serviço público, os quais até 1988 não podiam, por força de lei, se organizar em sindicatos (ABRAMIDES, 2017, p. 183).

Abramides (2017) aponta que a experiência dos assistentes sociais com os movimentos sindicais possibilitou uma reorientação ideológica no III CBAS, articulada dias antes, durante o “[...] III Encontro de entidades sindicais e pré-sindicais dos assistentes sociais sob a direção da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais (Ceneas)” (ABRAMIDES, 2017, p. 185). Dentre as deliberações encaminhadas nesse encontro das entidades sindicais, a autora destaca a decisão de participarem do III CBAS de forma crítica.

[...] Elaboramos um documento das entidades sindicais a ser divulgado, panfletado e trabalhado com a categoria durante o congresso e cuja nota apresentava os seguintes pontos: repúdio ao convite a representantes da ditadura militar para estar na mesa de abertura do congresso, críticas à limitada participação dos estudantes, ao preço alto das inscrições, à definição de temas e setorização dos debates, à ausência de participação da categoria em todo o processo (ABRAMIDES, 2017, p. 185).

Como mencionado anteriormente, o III CBAS experienciou uma virada a partir da participação e intervenção crítica dos assistentes sociais organizados e articulados com os sindicatos, destituíram a mesa e reorientaram o Congresso sob uma perspectiva crítica. Mota e Rodrigues (2020), avaliam que o principal legado de tal processo foi a consolidação de um horizonte profissional progressista, cujos desdobramentos inauguraram uma nova orientação política à profissão, às suas entidades representativas e à formação profissional.

As autoras apontam que a mobilização dos assistentes sociais – analisada como classista por Abramides (2017) –, foi possibilitada, principalmente pelo processo de erosão do regime militar em meados dos anos 1970 e embalados também pelas greves dos trabalhadores metalúrgicos no grande ABC Paulista (MOTA; RODRIGUES, 2020).

[...] Como já apontado, a virada se deu a par da atuação da vanguarda do Serviço Social engajada na luta sindical da categoria e sintonizada com o movimento de resistência à ditadura através da Associação Profissional de Assistentes Sociais (APAS) e da sua articulação nacional com a criação da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS). (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 201).

As autoras destacam ainda que essa virada no redirecionamento do Serviço Social se deu não apenas no plano político, mas também nos conteúdos referentes à formação profissional, dos quais, mais tarde, se consolidariam nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)⁵⁶ (MOTA; RODRIGUES, 2020).

Netto (2005) também destaca importantes resultados acerca desse processo, sobretudo com a perspectiva de intenção de ruptura, dentre os quais podemos salientar – para fim de nossa análise – um amadurecimento crítico e intelectual do Serviço Social, bem como a necessidade de uma direção ético-política. Embora a profissão não tenha se distanciado por completo de seu passado conservador, tal movimento possibilitou a discussão em direção a um novo projeto profissional, cuja razão de suas reflexões se dá, especialmente, pelo enfrentamento da divisão de classes na sociedade capitalista e de todas as desigualdades e formas de opressão decorrentes deste processo e que expressam a questão social.

De acordo com Netto (2006, p. 4), os projetos profissionais “[...] inscrevem-se no marco dos projetos coletivos [...] relacionados às profissões – especificamente as profissões que, reguladas juridicamente, supõem uma formação teórica e/ou técnico-interventiva, em geral de nível acadêmico superior”.

Tais projetos

[...] apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2006, p. 4).

Em suma, o que se convencionou chamar de “*projeto ético-político*” do Serviço Social está alicerçado sob o arcabouço teórico-crítico da profissão, sobretudo as

⁵⁶ O próximo capítulo de nossa pesquisa, além de trazer aproximações a como vem se desenvolvendo as formulações acadêmicas do Serviço Social sobre a expansão do ensino a distância, coloca uma lupa sobre como esse formato de ensino se relaciona com a formação profissional em Serviço Social com base nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

elaborações a partir da interlocução com a tradição marxista. Processo esse que possibilitou seu “amadurecimento” teórico, a partir da década de 1980, com destacada atenção para a obra seminal de Yamamoto e Carvalho (1982; 2014).

Este novo perfil na base dos assistentes sociais impulsionou a construção de uma nova direção social para a profissão e o alicerçamento de um projeto profissional com dimensões éticas e políticas voltadas à defesa dos interesses da classe trabalhadora. Este cenário resultou, em 1986, na elaboração de um novo Código de Ética Profissional que “[...] *apresentou-se mais como uma carta com normas e princípios ideo-políticos, necessitando alcançar o teor prático normativo necessário para responder aos novos tempos da profissão*” (SGORLON; SOGUIHIRO, 2017, p. 1-2 – grifos nossos).

Ao longo da década de 1990, tal projeto profissional se consolidou, expressando-se em elementos estruturantes para a profissão, como o novo código de ética de 1993 – que revisou⁵⁷ e aprimorou seu antecessor de 1986 –; a lei de regulamentação da profissão, também de 1993; além das diretrizes curriculares do Serviço Social de 1996. Aprovada em assembleia geral extraordinária no dia 8 de novembro de 1996 na antiga Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), as atuais diretrizes curriculares são resultado de um amplo debate das unidades de ensino desde 1994.

O encaminhamento para esse amplo debate se deu com “[...] a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, ocorrida em Londrina - PR, em outubro de 1993” (ABEPSS, 1996, p. 3). Tal convenção foi responsável por deliberar “[...] os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82)”. (ABEPSS, 1996, p. 3).

Em conjunto com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), bem como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), além da Executiva Nacional dos estudantes de Serviço Social (ENESSO), a então ABESS promoveu entre 1994 e 1996 “[...] aproximadamente 200 (duzentas)

⁵⁷ “[...] Tratava-se de objetivar com mais rigor as implicações dos princípios conquistados e plasmados naquele documento, tanto para fundar mais adequadamente os seus parâmetros éticos quanto para permitir uma melhor instrumentalização deles na prática cotidiana do exercício profissional” (CFESS, 2011, p. 20).

oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais” (ABEPSS, 1996, p. 3).

[...] Numa primeira etapa procedeu-se à avaliação dos impasses e tensões que obstaculizam a formação profissional numa perspectiva contemporânea e de qualidade. Com base neste diagnóstico foi elaborada e aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, dezembro de 1995, a Proposta Básica para o *Projeto de Formação Profissional*, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular (ABEPSS, 1996, p. 3 – grifos nossos).

A continuidade desse amplo debate se manteve em 1996, período em que foram desenvolvidos novos relatórios que subsidiaram esse ambicioso projeto. Nesse sentido, a proposta final das atuais diretrizes contemplou a urgência de uma nova perspectiva de formação profissional, que pudesse responder, efetiva e criticamente, as demandas das transformações societárias, do mundo do trabalho, da tecnologia, das contrarreformas do Estado (ABEPSS, 1996). Dessa forma, as diretrizes da Abepss, de 1996, consolidava-se como um dos elementos estruturantes do projeto profissional.

Apesar de o *projeto ético-político* não possuir um documento que o descreva detalhadamente, também podemos identificar suas dimensões nos onze princípios fundamentais do Código de Ética de 1993. Sem a intenção de elencar valores entre tais princípios, podemos destacar o oitavo princípio como o que melhor descreve a orientação política vinculada a tal projeto, visto que traz a “[...] *opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero*” (CFESS, 2011, p. 24 – grifos nossos).

Este projeto profissional se fundamenta, ainda, pelo reconhecimento do Serviço Social como trabalho, isto é, uma especialização do trabalho coletivo (ABEPSS, 1996) conforme formulação teórica de Iamamoto (2015). Com relação a essa perspectiva, com base no referencial marxista, Iamamoto (2015) destaca a importância de reafirmação deste projeto profissional, contemporaneamente. Especialmente tem em vista o contexto de crise do capital e as respostas de enfrentamento que lhe são dadas, isto é, sua orientação sob o comando do “capital fetiche” na atualidade da mundialização do capital, da financeirização da economia, de reestruturação da produção e do neoliberalismo (IAMAMOTO, 2015).

A compreensão dos elementos que compõem esse projeto profissional requer uma complexa e necessária formação universitária. Essa formação deve ser capaz de

permitir aos assistentes sociais a percepção de sua inserção na totalidade das relações sociais, sobretudo, como um trabalhador especializado para responder às diversas expressões da questão social por via das políticas sociais. Sua formação, portanto, deve lhes permitir a percepção do caráter contraditório: ao passo que o trabalho especializado do assistente social responde às expressões da questão social, os interesses do capital, necessariamente, também são atendidos, visto que é o Estado quem opera as políticas sociais e é seu principal empregador. É neste ponto que Iamamoto (2015) identifica uma “autonomia relativa” dos assistentes sociais, justamente por conta dos limites institucionais. Nesse sentido, o *projeto ético-político* norteia a categoria profissional a respeito de seu significado social, que como vimos, tem sua base na defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Formulações difundidas no âmbito do Serviço Social, que não reconhecem a profissão como uma especialização do trabalho coletivo, interpretando-a como uma prática profissional, podem estar contribuindo para a lógica capitalista, visto que a interpretação da prática em si pode levar a individualização do trabalhador, suprimindo o caráter coletivo de seu trabalho; ou seja, pode fazer com que o trabalhador não se reconheça como integrante de uma totalidade, como sujeito coletivo. Tais tendências lançadas à categoria, erigidas sob insuficiente “[...] interpretação teórico-metodológica da prática profissional (IAMAMOTO, 2015, p. 431)”, podem interferir na efetivação do projeto profissional e

[...] redundar numa incriminação moral da categoria por não aderir ou não ser capaz de implementar o projeto idealizado. A artimanha é clara: as insuficiências da interpretação teórico-metodológica da prática profissional são transferidas para a categoria e imputadas às deficiências de sua competência profissional ou às suas opções sociopolíticas. Faz-se necessário pois elucidar o exercício profissional nas particulares condições e relações de trabalho em que se inscreve, reconhecendo tanto suas características enquanto trabalho útil ou concreto [...], quanto sua dimensão de trabalho humano abstrato, em seus vínculos com o processo de produção e/ou distribuição da riqueza social (IAMAMOTO, 2015, p. 431).

Desse modo, tendo como norte estes elementos balizadores de suas ações, seja nas produções acadêmicas ou nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, os assistentes sociais podem encontrar solidificados alicerces para sua atuação em consonância com o projeto ético-político profissional. Sobretudo em tempos de avalanche neoliberal, cujas consequências desaguam no desfinanciamento e sucateamento das políticas públicas.

Assim, compreendemos que o fortalecimento da categoria de assistentes sociais, em torno de seu projeto profissional, perpassa pela compreensão de seu significado social perante a reprodução do capital, pelo reconhecimento da centralidade do trabalho, pelo fortalecimento dos princípios do código de ética no âmbito da formação profissional, pela defesa intransigente dos direitos da classe trabalhadora, e pela opção de situar tal projeto em consonância com a construção de uma sociedade sem classes e sem nenhum tipo de opressão. Tal fortalecimento, deve contar ainda, com a preservação e consolidação dos avanços teórico-metodológicos conquistados a partir de 1980 e entre os quais, destaca-se o projeto formativo, cuja concepção e fundamentos se encontram balizados nas diretrizes curriculares. No entanto, também deve-se reconhecer os limites e, sobretudo, os desafios no percurso desse processo.

Nesse sentido, um dos principais desafios na atualidade, que pode estar minando ou trazendo riscos de asfixia a esse projeto profissional hegemônico, se insere nas mudanças na política de educação superior, nos marcos da “contrarreforma do Estado” (BEHRING, 2008) sob o neoliberalismo. Ou seja, *a tendência exponencial de crescimento dos cursos de serviço social a distância* – que é apenas uma das substantivas expressões advindas das mudanças na política de educação superior no Brasil nos últimos anos, como já se expos até aqui, mas que pode trazer grandes impactos à categoria profissional.

Isso porque a formação de assistentes sociais orientada por seu projeto profissional ultrapassa as barreiras da tela fria do computador, e da própria sala de aula: perpassa e adentra os espaços onde os estudantes possam aprofundar discussões sobre a profissão em si, onde possam se organizar coletivamente e se politizarem, como centros e diretórios acadêmicos, ou, mesmo, executivas estaduais e/ou nacionais como a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO), por exemplo. Como vimos no tópico anterior, atualmente há mais concluintes nos cursos de Serviço Social via EaD do que nos cursos presenciais. E que repercussões esse cenário pode trazer de forma geral à profissão?

É preciso ter a consciência de que as pesquisas e projetos de extensão no âmbito da universidade – sendo reconhecida ao projeto formativo a indissociabilidade necessária entre ensino, pesquisa extensão –, bem como as mais diversas estratégias de integração dos estudantes com a academia, também são formas de fortalecimento da formação. Portanto, essa tendência da formação profissional através do EaD, que,

como vimos, é fruto de uma estratégia de expansão mercantilizada da educação, pode proporcionar o aligeiramento do processo formativo, quebrando justamente a espinha dorsal da concepção de universidade, presente no tripé acima mencionado (o ensino, a pesquisa e a extensão). Além disso, esse processo pode levar ao individualismo e a fragmentação, esvaziando o sentido dos espaços coletivos de reflexões, debates e trocas, desfavorecendo não apenas a formação acadêmica, mas também a implementação de um projeto profissional como o do Serviço Social.

José Paulo Netto (2016) alerta que atualmente há uma fragmentação e regionalização das pesquisas no âmbito do Serviço Social, ou seja, uma intensa diversificação de temáticas pesquisadas, que, em muitos casos, se distanciam do debate sobre a profissão em si. As análises provocativas de Netto (2016) soam como um alerta a respeito de nosso possível distanciamento de um potencial avanço teórico do então consolidado amadurecimento intelectual da profissão, que tiveram como marco aquela obra seminal de Yamamoto e Carvalho (1982; 2014), já apresentada, e que ganhou corpo a partir de então, com várias outras formulações e com a concepção do denominado projeto ético-político e de seus desdobramentos nos âmbitos acadêmico e profissional.

De acordo com Netto (2016), a nova geração de pesquisadores tem se debruçado pouco sobre às questões pertinentes à formação profissional e ao *projeto ético-político*. Além disso, Netto (2016) preocupa-se com o fato de que este cenário se situa em paralelo, dentre outros desafios, ao da expansão do ensino a distância. Para autor, o avanço desse cenário pode levar à atrofia do projeto profissional hegemônico – o que converge com nossas inquietações ao longo dessa pesquisa.

Diante dessas provocações de Netto (2016), além da exposição de resultados de nossa pesquisa, já apresentados, passamos a analisar no próximo capítulo, como tem se dado as formulações acadêmicas do Serviço Social acerca da expansão de cursos à distância no seio da formação profissional. Resgatando a caracterização de Barreto (2019), o ensino a distância trata-se de uma estratégia expansionista do capital, cujos fundamentos e características do período recente – bem como uma aproximação da trajetória da educação superior no Brasil –, se deteve nossa exposição até aqui, especialmente a partir de autores estudiosos da temática no país. A tarefa que nos colocamos foi, também, a de examinar as produções acadêmico-científicas do Serviço Social em relação ao ensino a distância. Isto é, qual o atual estado da arte da

produção acadêmica do Serviço Social a respeito do EaD? Quais são as concepções de EaD que têm sido apresentadas e/ou formuladas nestas produções? Os pesquisadores têm convergido no que se refere a apreensão dos fundamentos que perpassam o fenômeno do EaD? Quais as preocupações dos pesquisadores quanto à formação profissional em Serviço Social via EaD expressas nesta produção? As relações entre o EaD e o projeto profissional têm sido estabelecidas nestas produções?

A importância de ter como ponto de partida a compreensão do projeto profissional do Serviço Social para encaminhar nossas análises sobre o material selecionado da produção acadêmico-científico, se faz necessária para demarcar o quão delicado pode ser a abordagem dessa temática. Isso porque, devemos ter a seguinte compreensão: a discussão acerca da expansão do EaD, não pode se tratar de uma questão moral com quem se forma ou trabalha como professor nesse nicho que o mercado se utiliza para diversificar seus lucros. Ou seja, não se deve partir de um argumento imediatista buscando individualizar o debate centrando-o nos sujeitos trabalhadores e/ou estudantes envolvidos com o EaD. E é exatamente a fuga desse movimento individualizante que buscamos desenvolver até aqui para analisamos o estado da arte da produção acadêmico-científica do Serviço Social acerca do EaD, como passamos a acompanhar no terceiro e último capítulo que conclui a exposição dos resultados de nossa pesquisa.

3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE O EAD: QUESTÕES À FORMAÇÃO E AO PROJETO PROFISSIONAL

3.1 Considerações metodológicas e caracterização da produção acadêmico-científica selecionada

Como pudemos observar no capítulo anterior, o Serviço Social é um dos cursos mais impactados numericamente pelo processo de expansão do ensino superior, especialmente, com o recurso ao EaD na última década e meia. Tal processo é demarcado, como também pudemos observar no primeiro capítulo, a partir dos desdobramentos da contrarreforma do Estado brasileiro e sua incidência na política de educação superior. Também não se deve esquecer a concepção e forma de atuação do Estado brasileiro em relação a educação superior, em geral, que, em sua trajetória histórica, como vimos, se mostra alinhada aos interesses privatistas.

Considerando este percurso necessário, a fim de problematizar as relações entre a expansão do EaD e o projeto profissional do Serviço Social, procuramos nos aproximar dos fundamentos, determinações e condicionantes relacionados a este objeto, tomando-o a partir de revisão teórico-bibliográfica e de pesquisa documental, inclusive com a seleção de alguns indicadores relacionados a educação superior em anos recentes e, especialmente, ao seu direcionamento a processos de privatização e, especificamente, sobre a EaD.

Esses indicadores foram identificados tanto junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quanto àqueles sistematizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), e se voltam para a educação superior em anos recentes, especialmente relacionadas ao seu direcionamento a processos de privatização e, especificamente, sobre o EaD.

As aproximações iniciais, a fim e desvelar o objeto de estudo, foram sustentadas nas principais formulações acadêmicas orientadas por uma perspectiva de crítica teórica. Também, procuramos nos apropriar dos traços históricos que configuram a educação superior no país, mas nos detivemos com maior atenção ao último período de sua expansão, considerando em nosso recorte as profundas transformações

advindas do contexto de crise do capital, a partir dos anos 1970, que tiveram como resposta a reestruturação da produção e a orientação neoliberal, no país, marcadamente, a partir dos anos 1990.

Ou seja, inicialmente, as aproximações realizadas em nossa pesquisa se voltaram ao movimento do objeto de nosso estudo, procurando apreender os fundamentos que o perpassam, suas determinações e seus condicionantes. Posteriormente, como o EaD se trata de um fenômeno social cuja incidência é relativamente recente, sem prejuízo dos fundamentos que o explicam, nos detivemos mais especificamente sobre este último período da expansão do ensino superior, bem como da emergência do EaD e de como este processo se deu, singularmente, na formação em Serviço Social. Também nesta direção, nossa pesquisa se complementa com um estudo do tipo estado da arte, voltado mais sistematicamente para a produção acadêmica do Serviço Social sobre o EaD, cuja exposição de seus resultados é apresentada neste último capítulo.

Do ponto de vista teórico, entendemos que este trabalho procurou se referenciar no método dialético, tendo em vista os diferentes recursos de aproximação a fim de desvelar o movimento do objeto em sua essência (NETTO, 2011). Nas palavras de Lima e Miotto (2007),

[...] o método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. (LIMA; MIOTTO, 2007, p.40).

O método dialético não se apresenta por si como um conjunto de regras, tal qual se verifica nas ciências exatas (NETTO, 2011). Ou seja, não é uma receita cuja ordem dos fatores possam alterar o produto, embora haja a necessidade de uma sequência coerente na linha de raciocínio investigativo. Esse método consiste em investigar o objeto em seus fundamentos, estrutura e contradições de seu movimento na dinâmica da realidade. Além disso, em todas as etapas da investigação se faz necessário uma constante revisão teórica e/ou dos dados pesquisados, a partir das distintas aproximações que se faz a fim de se acercar do fenômeno sob estudo.

Com a elaboração desse método ao longo de sua vida intelectual, sobretudo em seus embates teóricos com a dialética hegeliana, Marx apresenta, de forma genial,

a lógica da sociedade burguesa, demonstrando que ela é uma totalidade de alta complexidade que, simultaneamente, é composta por outras totalidades – não inertes –, cujas complexidades se expressam em menor grau (NETTO, 2011). Nesse sentido, entendemos que o EaD é uma das partes que compõem a totalidade do sistema educacional na atualidade e, que está inserida na totalidade da sociedade burguesa e nas particularidades da formação social brasileira.

O movimento, que vimos realizando desde o primeiro capítulo de nossa pesquisa, consiste em expor os resultados deste processo investigativo voltado ao estudo da educação superior, de sua expansão e como EaD, considerando a realidade brasileira e sua articulação aos interesses do capital, nos marcos da sociedade burguesa. Isto é, em quais direções apontaram a sua gênese e em quais tendências o seu atual movimento de expansão vem se expressando. De uma forma geral, a investigação do objeto em questão, por si só, já se coloca extremamente necessária, porque possibilita compreender os rumos que a educação vem tomando em seu sentido mais amplo.

No que se refere, especificamente, ao Serviço Social, a importância de investigar tal objeto se coloca cada vez mais pertinente, em suas relações com o processo formativo e, sobretudo, quando nos colocamos diante da história dessa profissão e de seu projeto. História essa a qual nos referimos brevemente na última parte do capítulo anterior, com o intuito de salientar que a formação crítica é complexa e requer bastante esforço teórico, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Nesse sentido, entendemos que a análise da expansão do EaD nos cursos de Serviço Social deve ser apreendida em sua singularidade e de forma que possibilite nos aproximar de respostas que elucidem as possíveis tendências de repercussão desse fenômeno ao projeto profissional hegemônico. No entanto, não se trata de tarefa simples e, como vimos salientando, requer constante revisão teórica. Portanto, trata-se de uma tarefa coletiva, e necessária, tanto para a história da profissão, quanto para seu projeto.

Tal projeto, como vimos, foi construído coletivamente ao longo de muitas décadas e, continua em plena efervescência, ainda que também seja objeto de disputa de diferentes concepções e como tal expresse os interesses em jogo na sociedade. Mas será que a hegemonia do projeto profissional se faz presente na realidade concreta dos trabalhadores assistentes sociais? Será que essa hegemonia se faz presente na consciência coletiva desses trabalhadores? Embora essa pesquisa não tenha a

pretensão de responder a essas complexas questões, elas devem estar presentes em nossas investigações, sobretudo porque, desde 2012, o EaD é responsável pelo maior contingente de concluintes no curso de Serviço Social – e, como veremos, ainda, nesse capítulo, a formação via EaD se expressa de forma fragilizada diante das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, orientadoras do processo formativo e, também, um dos eixos centrais do projeto profissional.

Como o próprio método dialético nos coloca, é preciso, portanto, partir do movimento da realidade concreta do objeto investigado, para que possamos nos aproximar da dinâmica que compõe a sua totalidade. Caso contrário, corre-se o risco de produzirmos e reproduzirmos interpretações, centradas em sua aparência e, por conseguinte, enviesadas e/ou meramente especulativas (MARX, 2008; 2013; NETTO, 2011). Nesse sentido, no que se refere ao caminho metodológico, o objetivo de nossa pesquisa foi o de conhecer quais têm sido as formulações acadêmicas do Serviço Social acerca desse fenômeno.

A opção de análise do “estado da arte” a fim de identificar, de forma sistemática, a produção acadêmica veiculada nos principais periódicos da área se justifica, ao passo que representa o esforço teórico de uma coletividade de pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática anteriormente. Isso porque, esse tipo de estudo se volta para o balanço acerca do que já foi produzido sobre determinado tema, geralmente realizado em uma determinada área ou campo de pesquisa (FERREIRA, 2002).

Alguns autores como, por exemplo, Romanowski e Ens (2006) e Soares e Maciel (2000), apontam que a análise do “estado da arte” pode servir como uma espécie de “inventário” sobre o que já foi produzido, além de identificar possíveis lacunas e caminhos a serem seguidos na pesquisa sobre determinado objeto. Nesse sentido, para a aproximação ao objeto, no processo de pesquisa, recorreu-se tanto ao percurso metodológico, já comentado, quanto às estratégias de pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento e revisão sistemática da produção acadêmica junto a bases bibliográficas de Serviço Social.

Neste estudo de revisão da produção acadêmica existente no Serviço Social sobre o tema, em um primeiro levantamento dos periódicos da área, levou-se em consideração os seguintes critérios de inclusão na seleção da produção acadêmico-científica da área de Serviço Social: periódicos de maior classificação na plataforma Qualis CAPES (A1; A2; B1 e B2); disponíveis *online* e a partir dos seguintes

descritores/palavras-chaves, ensino a distância⁵⁸ e educação superior. Além disso, tendo em vista possível proximidade com a temática, foi feita a busca também com o seguinte descritor: formação profissional. Todo o levantamento foi realizado em maio de 2020.

Quanto aos periódicos, nos quais se buscou a produção acadêmico-científica, a partir da classificação do Qualis/CAPES, chegamos aos seguintes periódicos, correspondendo a 07 (sete) revistas: *Katálysis*, *Serviço Social e Sociedade*, *Em Pauta*, *O Social em Questão*, *Textos & Contextos*, *Ser Social e Temporalis*. Como explicitação do levantamento realizado, apresentamos o Quadro 1 abaixo que evidencia o que foi identificado e o que foi, efetivamente, selecionado nestes periódicos.

Ressalta-se que, se no processo inicial, foi feita a busca por palavras-chaves/descriptores e realizada a leitura dos resumos; posteriormente, nos dedicamos à leitura dos textos. Autores como, por exemplo, Ferreira (2002), que tratam dos estudos de revisão, ou “estado da arte”, advertem sobre a pouca qualidade dos resumos e que, por vezes, não retratam efetivamente o que os trabalhos acadêmicos contêm. Assim, tendo em vista se tratar de temática relativamente recente, esta importante questão metodológica foi enfrentada, a fim de que se chegasse ao número de artigos identificados e aqueles efetivamente selecionados.

E, assim, para a seleção, realizamos leituras mais avançadas do material, de forma a cotejar, de forma mais precisa o material e, então, confirmar a seleção realizada. Além disso, é importante salientar que, não necessariamente, todo o material identificado foi selecionado para nossa análise. Isso porque, grande parte dos artigos não tinha como objeto de pesquisa o ensino a distância, entretanto, alguns autores mencionavam o EaD como elemento que perpassa a estrutura de seus argumentos, ainda que de forma não específica. Por esta razão, os filtros utilizados em nossa pesquisa, nos periódicos acadêmicos do *Serviço Social*, contribuíram para captar uma quantidade expressiva de artigos, mas nem sempre com relação direta ao EaD.

Nesse sentido, no quadro 1, apresentado a seguir, este processo é bem ilustrado, expressando, numericamente, a identificação tanto da produção acadêmica do *Serviço Social* relacionada à questão quanto aquela efetivamente selecionada sobre a expansão do EaD.

⁵⁸ Destaca-se que, na proposta original, contava-se, também, com o descritor “educação a distância”. Todavia não foi encontrado nenhuma produção que adotasse esta palavra-chave e, portanto, manteve-se apenas os demais.

Quadro 1 – Produção acadêmico-científica, segundo descritores e artigos identificados e selecionados: periódicos de Serviço Social A1, A2, B1 e B2, Qualis CAPES, maio de 2020

Periódicos	Descritores identificados e selecionados						Total de artigos	
	Ensino a distância		Educação superior		Formação profissional			
	Ident.	Selec.	Ident.	Selec.	Ident.	Selec.	Ident.	Selec.
Em Pauta	03	03	12	0	20	0	35	03
Katálysis	04	04	32	0	79	0	115	04
O Social em Questão	03	01	-	-	07	01	10	02
Ser Social	03	02	12	0	-	-	15	02
Serviço Social e Sociedade	-	-	03	0	15	01	18	01
Temporalis	05	03	-	-	12	0	17	03
Textos & Contextos	02	01	20	0	23	0	45	01
Total	20	14	79	0	156	02	271	16

Fonte: Elaboração própria a partir das bases bibliográficas pesquisadas (SILVA, 2020)

No que se refere ao descritor “formação profissional” – apesar do número bastante elevado de produções –, a maioria não guardava pertinência com o estudo proposto em nossa pesquisa, visto que nos detivemos a análise e exposição das repercussões da expansão do EaD no Serviço Social, e não a própria formação profissional em si. Tal descritor se fez necessário para identificarmos quais produções se dedicaram a este propósito, perspectiva que converge com a proposta de identificar o “estado da arte”.

Em linhas gerais, dos 16 artigos selecionados para nossa análise, 14 são trabalhos vinculados a grupos de pesquisas e/ou programas de pós-graduação. Dentre os 16 artigos selecionados, dois deles são posicionamentos da categoria profissional acerca do EaD. A presença de tais posicionamentos se faz necessária, também, em nossa análise, pois entendemos como uma das estratégias da profissão para destacar possíveis incompatibilidades do EaD com a formação em Serviço Social.

Na análise da produção acadêmico-científica selecionada acerca do EaD, buscou-se verificar os seguintes eixos temáticos: concepções sobre EaD, possíveis

relações entre os diferentes artigos publicados, suas semelhanças e diferenças na abordagem, possíveis repercussões da expansão do EaD sobre a formação e o projeto profissional do Serviço Social. Dessa forma, podemos atestar – ainda que parcialmente, pois todo resultado é aproximativo e provisório (MINAYO, 1994; LIMA; MIOTO, 2007) – como o Serviço Social tem pesquisado e problematizado a expansão do EaD, e, diante da análise dessa produção, buscou-se identificar quais questões têm sido alçadas à profissão e à produção de conhecimentos a respeito do objeto de estudo.

Em face da expressiva expansão do EaD sobre os cursos de Serviço Social, verificou-se que atualmente os pesquisadores, no âmbito dessa profissão, dispõem de poucas produções sobre EaD. Como se verifica no Quadro 2, apresentado em sequência, parte significativa dos artigos é produto de pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação em universidades públicas e outros se atrelam a grupos de pesquisa também em instituições públicas. Na maior parte desses trabalhos, o que se verificou foi a preocupação com a expressiva expansão do ensino a distância nos cursos de Serviço Social, destacando-se que a quase totalidade das produções acadêmicas identificadas e selecionadas são posteriores a adoção do EaD em cursos de graduação na área, sendo mais expressiva, numericamente, a partir da segunda década dos anos 2000.

As preocupações dos pesquisadores se relacionam, ora com as transformações societárias ocorridas com o advento do neoliberalismo nas últimas décadas, ora com a busca de uma análise mais apurada sobre as repercussões desse fenômeno sobre a formação profissional. Nesse sentido, alguns desses trabalhos buscaram realizar pesquisas de campo com profissionais e/ou alunos de EaD nos cursos de Serviço Social, visando identificar as possíveis fragilidades na formação de estudantes via EaD, com base nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Em outros trabalhos, os autores fundamentaram suas pesquisas a partir de dados de conselho de classe e/ou IBGE. Além disso, pode-se dizer que a maior parte da produção selecionada está assentada nos principais referenciais teóricos que fundamentam o projeto profissional.

Outra característica importante das produções selecionadas é a região onde as pesquisas foram realizadas, que, em sua maioria, se concentram nas regiões Sudeste e no Nordeste do Brasil. É importante destacar que, entre os trabalhos selecionados, alguns autores possuem mais de uma produção, fato que corrobora com a

constatação de que atualmente há poucas pesquisas no âmbito do Serviço Social acerca do ensino a distância. O quadro 2 – que se apresenta a seguir, como complemento ilustrativo sobre o material selecionado para análise e exposto a seguir – identifica características da produção acadêmico-científico selecionada quanto ao vínculo institucional dos pesquisadores/autores, tipo e localização das instituições nos estados do país, anos da produção e respectivos periódicos.

Quadro 2 – Identificação da produção acadêmica por periódicos, segundo ano de publicação, vínculo institucional de autores e unidade da federação (UF) da pesquisa realizada: periódicos de Serviço Social A1, A2, B1 e B2, Qualis CAPES, maio de 2020

Periódicos	Ano	Vínculo Institucional dos Pesquisadores		Tipo de Instituição	UF
		Pós-Graduação	Pesquisa/Extensão		
Katálysis	2002	Vinculado	-	Pública	SC
Em Pauta	2007	-	-	Pública	RJ
Katálysis	2009	-	Vinculado	Pública	RJ
Serviço Social e Sociedade	2011	-	-	Pública	DF
Ser Social	2012	-	Vinculado	Pública	RJ
Temporalis	2014	-	Vinculado	Pública	RJ
O Social em Questão	2015	-	Vinculado	Pública	AL
Em Pauta	2016	Vinculado	-	Pública	PE
Textos & Contextos	2016	Vinculado	-	Pública	RJ
Temporalis	2017	Vinculado	-	Pública	PE
Katálysis	2018	-	Vinculado	Pública	RJ
Temporalis	2018	Vinculado	-	Pública	PR
Em Pauta	2019	Vinculado	-	Pública	PE
O Social em Questão	2019	Vinculado	Vinculado	Pública	DF
Ser Social	2019	Vinculado	-	Pública	PE
Katálysis	2020	Vinculado	-	Pública	PR

Fonte: Elaboração própria a partir das bases bibliográficas pesquisadas (SILVA, 2020)

Como também podemos observar no Quadro 2, outro destaque é o fato de que a maioria das produções foram publicadas em anos recentes, coincidindo com a expansão do EaD também há pouco ocorrida. A identificação da expansão do EaD,

como um fenômeno demasiadamente recente em comparação com os 85 anos de história da profissão no país, se coloca, portanto, como uma questão central da atualidade, especialmente em suas relações com o projeto profissional do Serviço Social. Tal centralidade demanda o conhecimento sobre as principais formulações acerca dessa temática, que passamos a analisar neste capítulo.

A partir da revisão e sistematização do material selecionado nos principais periódicos do Serviço Social, constatamos que a maior parte dos artigos analisados estão registrados no âmbito da pós-graduação, sem necessariamente estarem atrelados a um projeto de pesquisa nas universidades. Isto é, a maior parte dos autores aqui citados estão/estavam inseridos em formação continuada, seja no mestrado ou no doutorado, como, por exemplo Holler e Machado (2002); Silva (2016; 2019); Gonçalves e Silva (2020). Alguns autores também estão vinculados à pesquisa e à extensão, como Dahmer Pereira (2009; 2012; 2014; 2018); Antunes e Lemos (2018). Um dos trabalhos analisados, (MONTE; AMORIM; COSTA; TRINDADE, 2015), foi elaborado por pesquisadores ainda na graduação.

Além disso, todos os pesquisadores são de instituições públicas, sendo o EaD o fio condutor de seus objetos de pesquisa na pós-graduação, ou na pesquisa e extensão. Constatamos ainda que dentre todos os autores citados, a que conta com maior produção, no que se refere às pesquisas sobre expansão do EaD, é Dahmer Pereira (2009; 2012; 2014; 2018).

Frente a pesquisa desenvolvida, cujos resultados vêm sendo expostos desde o primeiro capítulo, destacamos que este estudo é de suma importância para o Serviço Social e que se justifica, ainda, quando se reconhece que “[...] o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade.” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). Ao que se acrescenta, também, com a atividade de extensão e, especialmente, em suas contribuições para a vida social em geral, tendo em vista uma concepção de conhecimento alicerçado nas necessidades e questões colocadas na dinâmica da realidade social. Nesse sentido, reafirmamos que esta pesquisa se apresenta como de suma importância para o Serviço Social.

3.2 As formulações acadêmicas do Serviço Social sobre a expansão do ensino a distância (EaD)

3.2.1 Das distintas concepções sobre a expansão do EaD

A exposição aqui realizada toma como ponto de partida as concepções da expansão do EaD. O primeiro artigo, de Hoeller e Machado (2002), que aqui é apresentado, é o mais antigo, estando entre aqueles da produção acadêmica selecionada, sendo, contudo, anterior ao processo de expansão do EaD experienciado pelo Serviço Social a partir de 2006. Isto é, o texto analisado trata-se de uma publicação de 2002, realizado a partir das experiências das autoras em um laboratório universitário, como um projeto pioneiro de ensino a distância. Nesse período, o EaD ainda não havia se tornado um fenômeno disseminado na formação em Serviço Social, pois ainda não haviam sido criados cursos EaD na área.

Hoeller e Machado (2002) basearam sua pesquisa no trabalho interdisciplinar realizado no Laboratório de Educação Digital (LED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, inclusive, tem como reconhecimento internacional a primeira dissertação on-line⁵⁹. Talvez, pelo contexto em que escrevem, apresentam suas formulações a partir de uma visão, acerca do ensino a distância⁶⁰, articulada às demandas do mercado de trabalho, destacando que o cenário dos novos tempos exigiria profissionais mais qualificados e atualizados (HOELLER; MACHADO, 2002), como assim observam:

Para sobreviver na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho as pessoas precisam desenvolver novas posturas, tais como: ter múltiplas competências técnicas, habilidade para trabalhar em equipe de modo cooperativo, facilidade de aprender e adaptar-se a situações novas, auto-gestão,

⁵⁹ De acordo com o exposto em sua página oficial, o LED “foi criado em 1995, no Programa de Pós-Graduação e Engenharia de Produção da UFSC, operacionalizando os primeiros cursos a distância, no Brasil, àquela época, ainda por sistema de videoconferência (já que a internet tinha velocidade de 19K. Neste mesmo ano (1995) a UFSC, por meio do LED, iniciou a disponibilização de suas teses e dissertações na íntegra para que os alunos de EAD pudessem acessá-las. A universidade americana Virgínia Tech, tida como pioneira em bancos digitais de teses, reconheceu que a primeira dissertação online da internet foi obra da UFSC”. Cf. UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Quem somos. In: _____. **Laboratório de Educação Digital**. EGC/UFSC. Florianópolis, 2020. Disponível em: <<http://www.led.ufsc.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

⁶⁰ Hoeller e Machado (2002) reportam as origens do EaD ao período da Grécia Antiga, situando-o em um processo linear que daria sequência ao ensino por correspondência.

flexibilidade, responsabilidade, entre outras. Tais mudanças exigem uma busca constante por novos conhecimentos (HOELLER; MACHADO, 2002, p. 182).

Hoeller e Machado (2002) questionam se o, até então, modelo educacional brasileiro seria capaz de responder a essas novas exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, sugerem o EaD como possível protagonista nesse processo de respostas às novas demandas do mundo do trabalho. A experiência analisada por essas autoras trata-se da participação de assistentes sociais inseridos(as), de forma interdisciplinar, na monitoria virtual de alunos. De acordo com a formulação das autoras, a interdisciplinaridade cumpriria papel importante na efetivação do EaD, pois o ensino a distância se caracterizaria por englobar diferentes áreas de conhecimento, como comunicação, tecnologia, psicologia etc. Apontam, então, os assistentes sociais como importantes atores, junto a outros profissionais, na construção da monitoria dos discentes, vislumbrando, a partir desta experiência, “uma nova realidade [...] e um novo campo de ação para o Serviço Social.” (HOELLER; MACHADO, 2002, p. 185). Curiosamente, como o momento dessas formulações das autoras se expressa em 2002, vislumbram o EaD como locus de atuação para o Serviço Social, não estando em discussão, no entanto, a formação profissional, visto que os cursos em EaD no Serviço Social só surgiriam quatro anos mais tarde, conforme já exposto.

Tendo em vista que o objetivo aqui é o de expor e problematizar as concepções de expansão do EaD, presentes na produção acadêmica identificada e selecionada, cabe, ainda, complementar, que Hoeller e Machado (2002) baseiam suas análises no universo específico da UFSC e a partir de uma experiência pontual e circunscrita e que, segundo argumentam, foi relativamente bem-sucedida. Pela leitura do texto, ainda que dialoguem com outros autores que compartilham do mesmo ponto de vista, é possível inferir que as formulações das autoras guardam proximidades com a perspectiva da ABED, especialmente a partir de artigos veiculados em sua revista (RBAAD), cujas reflexões foram apresentadas no primeiro capítulo, como, por exemplo, ao problematizarmos os textos de Lessa (2011) e de Santos (2015).

A inferência, que aqui se faz, tem em consideração, de um lado, uma concepção de que o EaD viabilizaria uma suposta perspectiva de educação mais democrática, na qual o papel do estudante seria central, inclusive lhe creditando maiores aptidões e exigências, compreendidas como maior “autonomia” e “autoaprendizado”, em comparação com aqueles de cursos presenciais. De acordo com essas autoras,

caberia “[...] *ao monitor intervir como facilitador do processo, direcionando o aluno para que este venha a criar uma nova cultura, em que ele próprio é sujeito, autor e coautor da sua formação*” (HOELLER; MACHADO, 2002, p. 185 – grifos nossos).

De outro lado, destaca-se, ainda, na direção desta aposta democratizante de ensino, as formulações que conferem crédito às tecnologias de informação e comunicação e de que o EaD viabilizaria, assim, maior acesso à educação, vencendo barreiras geográficas e/ou de áreas com carência de recursos educacionais, viabilizando a conciliação entre atividades de trabalho e de formação, entre outros aspectos favoráveis. Esta perspectiva, presente na formulação de Lessa (2011), como também já apresentado e discutido no primeiro capítulo, comparece, de forma similar no trabalho das autoras, ao considerar o estudante

[...] que trabalha e não tem horários compatíveis com os rígidos horários escolares, que têm dificuldades físicas de locomoção, que desejam criar o seu próprio programa de estudo poderão encontrar em programas de EaD on-line, a alternativa moderna e eficiente que atenda às suas necessidades (HOELLER; MACHADO, 2002, p. 184 – grifos nossos).

Refletindo sobre tais considerações no contexto atual, é possível arguir sobre estas possibilidades que seriam franqueadas pelo EaD. Especialmente, quando se considera o próprio ensino remoto e o contexto do cenário pandêmico de COVID-19, isto é, quase vinte anos após a elaboração do texto das autoras e, com o avanço expansivo das tecnologias de informação, sabemos que não houve ambiente ideal para a realização de atividades assim previstas. A atual experiência do ensino remoto tem demonstrado a impossibilidade de acesso, de forma igualitária, para todos os estudantes, em seus diversos níveis. Ao contrário, no Rio de Janeiro, por exemplo, a falta de estrutura e acompanhamento dos alunos da rede estadual, durante o isolamento social ao longo de 2020, resultaram na aprovação automática por parte do Governo do Estado⁶¹.

É preciso ressaltar, como observado no início dessa análise, contudo, que esta produção acadêmica se deu em um período em que o EaD ainda estava em suas formas iniciais, juntamente com o avanço das novas tecnologias, a expansão da internet, e em meio as múltiplas transformações do mundo do trabalho. Ademais, a

⁶¹ ÁVILA, E. Rede estadual de ensino do RJ terá aprovação automática em 2020. *In*: PORTAL G1. **Blog do Edmilson Ávila**. Rio de Janeiro: O Globo, 14 out. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edmilson-avila/post/2020/10/14/rede-estadual-de-ensino-do-rj-tera-aprovacao-automatica-em-2020.ghtml/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

experiência apresentada pelas autoras se deu em um laboratório que é conhecido por seu pioneirismo no desenvolvimento do ensino a distância, como já comentado.

Aqui cabe, portanto, a advertência de que todas as demais produções acadêmicas identificadas e selecionadas foram publicadas em período já posterior ao avanço do EaD no país. E, especificamente, no que se refere ao Serviço Social, próximas e/ou posteriores às suas primeiras turmas de graduação à distância, especialmente na segunda metade dos anos 2000, momento em que ocorre um avanço notável nas produções acadêmicas sobre o EaD.

Dentre a produção acadêmica selecionada, é possível, a partir da análise e de acordo com a revisão teórico bibliográfica realizada, identificar algumas concepções centrais sobre EaD que sobressaem nas formulações dos autores e autoras. Ao realizar este exercício de sistematização, o objetivo é o de apresentar uma síntese das formulações, desenvolvidas pelos(as) autores(as) acerca do EaD, que emergem do material, procurando identificar proximidades e distâncias, bem como especificidades. Ressalta-se, contudo, que se trata, neste primeiro momento, de apresentar uma síntese das formulações sobre o EaD que sobressaem na análise da produção selecionada, sendo que, por vezes, podem sinalizar, também, recortes realizados na problematização dos autores que se relacionam com os objetivos dos artigos publicados em distintos momentos. Os destaques que aqui são realizados não significam, contudo, que são formulações excludentes, podendo comparecer mutuamente em uma ou mais produções, tendo sido essa uma categorização que procurou apreender o núcleo central dos argumentos e proposições presentes nos artigos.

Uma primeira categorização relaciona-se ao próprio nicho de mercado que a educação representa e como tal direcionada à perspectiva de sua inscrição no universo do valor, isto é, de “*valorização de capital*” (SILVA; RABELO, 2017; ANTUNES; LEMOS, 2018). Nesse sentido, o EaD pode ser concebido como expressão dos desdobramentos das transformações societárias frente a crise do capital, expressa, sobretudo, a partir dos anos 1970 (DAHMER PEREIRA, 2009; CHAGAS, 2016).

Ainda a partir dessa perspectiva, é possível relacionar o EaD como um elemento fundamental de refuncionalização das universidades às demandas do capital (SILVA, 2019). Nesse sentido, podemos destacar que o EaD emerge como uma estratégia expansionista do acesso ao ensino superior por intermédio da mercantilização (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2017; DAHMER PEREIRA, 2018).

Outro eixo presente na produção acadêmica revisada é aquele voltado para a problematização das relações entre o EaD e a “*precarização da educação*”. Neste eixo podemos destacar a mercantilização do acesso à educação superior como uma das causas do processo de sua precarização (DAHMER PEREIRA, 2009; 2012; DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014; GONÇALVES; SILVA, 2020). Simultaneamente, Chagas (2016) aponta como desdobramento desse processo, um movimento de massificação do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, Silva e Amaral (2019) apontam o EaD como uma das expressões de regressividade da educação pública em termos de direitos.

No que tange à formação e ao projeto profissional hegemônico do Serviço Social, outro eixo em destaque, na produção revisada, é aquele que relaciona o EaD a uma “*formação acrítica*”. Nesse sentido, destaca-se como estratégias da categoria profissional, posicionamentos da Enesso (2007), bem como da Abepss e Cfess (2011), que consideram o EaD como incompatível com a formação em Serviço Social. Para Monte, Amorim, Costa e Trindade (2015), o EaD dilui as possibilidades de uma formação crítica. Ainda nessa perspectiva, Antunes e Lemos (2018) apontam que a expansão do EaD pode impedir o desenvolvimento de uma subjetividade coletiva que possibilite uma transformação cultural. Além disso, a identificação desse eixo aponta para o surgimento de uma cultura pedagógica de caráter meritocrático (SILVA; AMARAL, 2019). Para Gonçalves e Silva (2020), o EaD se caracteriza como um ensino de massa voltado para a alienação dos trabalhadores.

A partir do agrupamento acima referenciado, apresentamos a seguir, os principais destaques de nossa análise com o objetivo de estabelecer possíveis conexões entre os distintos autores. Em seguida, no próximo tópico, nos detemos nos artigos que tratam mais diretamente das relações entre o EaD e a formação profissional, justamente para buscar expor as tendências de possíveis repercussões de tal expansão para o Serviço Social. E, ainda, de forma complementar, também expomos algumas das concepções destacadas acima.

Como vimos trabalhando ao longo desta pesquisa, para uma análise mais apurada, é preciso considerar que as transformações mais significativas no sistema de educação nas últimas décadas situam-se a partir dos desdobramentos da influência das políticas de organismos transnacionais como, por exemplo, o Banco Mundial e o FMI. Esse processo se adensa no Brasil com o advento da contrarreforma do Estado,

na década de 1990, que reconfigura não apenas o Estado, mas também a forma como este gerencia as políticas públicas (BEHRING, 2008). Nesse cenário, a educação passa a enfrentar grandes transformações, como demonstram estudos de autores como Silva Jr. e Sguissardi (2001); Leher (2003); Dahmer Pereira (2009; 2012; 2018); Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014); Chagas (2016); Maciel (2016), dentre outros.

Em uma perspectiva crítica, Dahmer Pereira (2009) refere-se aos processos de transformação da educação ao longo do século XX, como uma das repercussões da consolidação da fase monopolista do capitalismo, sobretudo no pós-segunda guerra, quando a educação se tornou cada vez mais um mecanismo de padronização dos trabalhadores para o consumo em massa. E tal ocorreu ainda que a ampliação dos sistemas educacionais também tenham sido uma forma de responder a demandas da classe trabalhadora por uma maior socialização do conhecimento coletivo. Isto é,

[...] com a instituição do padrão fordista keynesiano e de uma cultura urbano-industrial, o amplo desenvolvimento do aparelho escolar durante a segunda metade do século 20 respondeu às exigências produtivas de um maior nível educacional, para a formação de um homem de novo tipo, adaptável ao padrão de produção e consumo em massa e imunizado do espectro do comunismo em tempos de Guerra Fria. Por outro lado, tal ampliação respondeu também às lutas da classe trabalhadora pela socialização do conhecimento gerado pela humanidade (DAHMER PEREIRA, 2009, p. 269).

Dahmer Pereira (2009) destaca que em 35 anos, o número de universitários cresceu 69 milhões em todo o mundo, saltando de 13 milhões em 1960, para 82 milhões em 1995. Já em 2006, esse número teria ultrapassado os 110 milhões. Em convergência com Chagas (2016), a autora observa que esse fenômeno global teve como gênese as transformações estruturais da sociedade capitalista, resultantes da crise dos anos 1970 da qual tratamos brevemente no primeiro capítulo. A autora salienta que essa expansão do ensino universitário ocorreu de maneira mercantilizada sob dois aspectos ideológicos: o primeiro seria a propaganda da globalização, na qual os países periféricos deveriam se integrar, e o segundo, seria a difusão da educação por intermédio do ensino a distância (DAHMER PEREIRA, 2009).

Para Chagas (2016), as transformações que se desdobraram a partir dessa conjuntura de crise nos anos de 1970 e, posteriormente, no processo de contrarreforma do Estado, além de produzir um processo de forte privilegiamento à privatização da educação, a transformou em mercadoria e levou “[...] à *massificação deste serviço*,

objetivando a consolidação de um mercado potencialmente lucrativo” (CHAGAS, 2016, p. 45 – grifos nossos).

De forma distinta, contudo, como vimos ao longo do segundo capítulo, entendemos este processo em uma perspectiva diferente, uma vez não se tratou de uma massificação desse serviço em si. Isto é, ainda que as vagas ofertadas para cursos EaD apresentem caráter massivo, é necessário ressaltar que essa característica ocorre em relação às vagas ofertadas nos cursos presenciais (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014), não significando que os processos decorrentes da crise dos anos de 1970 e das respostas através da contrarreforma do Estado brasileiro tenham levado à massificação da educação.

Ao tratarmos da expansão dos cursos EaD, é necessário cautela para não cairmos em distorções de interpretações causadas, muitas vezes, pela disseminação da ideologia da democratização do acesso ao ensino superior pelas vias tecnológicas. Dahmer Pereira (2012) apontou, por exemplo, que o que passamos a experienciar não se trata de um processo de ampliação do acesso à educação, mas sim de um processo de certificação em massa, que se deu por via da mercantilização deste serviço.

Nesse sentido, Antunes e Lemos (2018) apontam que os investimentos públicos nas instituições privadas de ensino e, no EaD, estão diluindo as fronteiras entre o público e o privado. Ressaltando que há uma passividade coletiva, assentada na ideia de que se está tendo maior acesso ao ensino superior, as autoras identificam que, na verdade, o que ocorre é “[...] uma diferenciação nas formas de acesso” (ANTUNES; LEMOS, 2018, p. 25). Silva e Amaral (2019) acrescentam que a expansão do EaD representa um movimento de regressividade da educação pública em termos de direitos sociais.

Ademais, podemos acrescentar, com base em Dahmer Pereira e Souza (2017; 2018), que esse processo produziu sim, uma expansão mercantilizada do acesso ao ensino superior. Tal tendência pode ser configurada como parte das estratégias do mercado em elevar o contingente de matrículas através da fusão de empresas privadas de educação, além de também ser estratégico para a redução dos custos com ensino presencial e potencializar a lucratividade dos grupos empresariais da educação (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2017). Nesse sentido, resgatamos a caracterização de Barreto (2010; 2019), com a qual concordamos e, também, identificamos em Dahmer

Pereira e Souza (2017) e Dahmer Pereira (2018), de que a elevação das estatísticas educacionais nos últimos anos foi possível através da utilização do EaD com estratégia expansionista.

Além disso, talvez seja paradoxal afirmar que a educação tenha sido transformada em mercadoria nesse período, uma vez que a educação sempre esteve atrelada a um caráter elitista da sociedade brasileira (FERNANDES, 1975), cujas expressões se desdobram principalmente no setor privado. Ressalta-se ainda, como vimos no primeiro capítulo, que o ensino superior, não está assegurado pela Constituição Federal de 1988 como um direito universal, estando este, atrelado à concepção de direitos humanos da DUDH, que, em nossa análise, se configura como liberal e meritocrática. Portanto, o processo que se desdobra, sobretudo a partir da contrarreforma do Estado, não produz uma massificação do acesso ao ensino superior, mas potencializa sua expansão de forma mercantilizada, principalmente através do EaD.

É importante ressaltar que essa expansão mercantilizada ocorrida, nos últimos anos, é parte do terceiro momento expansivo do ensino superior no Brasil. Como vimos no capítulo anterior, o primeiro momento expansivo ocorreu entre 1964 e 1989; o segundo na década de 1990 e o terceiro a partir de 2003 (VALE; KATO; DAHMER PEREIRA, 2019). Este processo se deu, sobretudo com subsídios do Estado para o financiamento de matrículas nas instituições privadas (DAHMER PEREIRA; SOUZA, 2019). Tais subsídios, como evidenciado por Leher (2015) e Chagas (2016), foram concedidos por intermédio de isenções fiscais às instituições privadas de ensino.

Ressaltamos que, desde o primeiro momento expansivo do ensino superior no Brasil, a participação do setor privado já era expressiva, adensando-se a partir da década de 1990 (DAHMER PEREIRA, 2012; CHAVES; AMARAL, 2016). Como vimos, o terceiro momento expansivo, ocorre sob forte influência das políticas neoliberais. Nesse sentido, concordamos com Chagas (2016), que este processo se inicia com a década de 1990, se adensa com a gestão FHC e ganha continuidade com os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

No mesmo sentido, Silva e Rabelo (2017) apontam que o período que se inicia com FHC, produziu uma intensa mercantilização do ensino superior, onde o EaD surge como possibilidade e ganha ainda mais terreno nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Além disso, essas autoras também localizam esse processo como expressão da crise dos anos de 1970, que teve como resposta o neoliberalismo.

Nesse sentido, Silva e Amaral (2019) destacam o EaD como reprodutor de ideários deterministas por via da tecnologia. Para esses autores, tal processo desenvolve uma nova formação para o mercado de trabalho, mas também de processos pedagógicos, a partir dos quais o estudante aprenderia a aprender (SILVA; AMARAL, 2019).

Com a disseminação dos ideais neoliberais, Dahmer Pereira (2009) ressalta, como pano de fundo por trás do EaD, a ideologia denominada como “Terceira Via”, a qual “[...] afirma-se como um projeto para além da esquerda e da direita e, comungando das ideias liberais, defende o mercado livre e a posição da sociedade civil como ‘parceira’, ativa, do Estado no fomento à coesão social” (DAHMER PEREIRA, 2009, p. 270 – grifos nossos). Tal ideologia fundamenta as bases de transformações na cultura da sociedade civil e do Estado, principalmente na ênfase à importância do voluntarismo e do empreendedorismo, além do papel da educação superior em formar uma nova geração de profissionais capacitados para suprir as demandas desse ambiente em transformação no mundo do trabalho.

[...] Tais profissionais devem, contudo, ser formados no que Chaui (1999) analisa como a universidade da fase tardia do capital, a ‘universidade operacional’: com um processo de formação esvaziado, reduz suas atividades ao treinamento e à ‘reciclagem’ e anula a possibilidade da crítica ao *status quo*. Assim, em um processo dialético, o ensino superior, ao mesmo tempo em que é reconfigurado no novo contexto de crise do capitalismo tardio como um espaço mercantilizado [...], é ele próprio um elemento fundamental para a disseminação da ideologia da ‘Terceira Via’, através da formação massificada de intelectuais colaboracionistas à ordem do capital. A EaD configura-se, portanto, como uma via extremamente lucrativa para a expansão capitalista e a formação de intelectuais necessários à ordem burguesa, com a criação das primeiras Universidades Abertas na década de 1970 e sua expansão mundial a partir de então (DAHMER PEREIRA, 2009, p. 270).

Dahmer Pereira (2009) destaca que um dos fatores primordiais para a implementação do EaD no Brasil foi estabelecido a partir do processo de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008), análise que converge com o que tratamos em linhas gerais no primeiro capítulo e, também com Chagas (2016). Acerca do Serviço Social, a autora faz um breve resgate histórico desde a gênese da profissão, passando pelo processo de laicização durante a sua *Renovação* e, seu processo de consolidação ao longo dos anos de 1990, para destacar a franca expansão dos seus cursos de graduação durante o governo Lula da Silva (DAHMER PEREIRA, 2009).

Ainda de acordo com Dahmer Pereira (2009), o Serviço Social e outros cursos das áreas de humanas foram escolhidos pelo empresariado para protagonizarem essa expansão mercantilizada por via do EaD, justamente por se tratarem de cursos que

não necessitam de laboratórios e equipamentos tecnológicos e científicos de alto custo. Conforme resgata a autora, “[...] os cursos na modalidade a distância foram autorizados a partir de 2004 e *começaram o funcionamento efetivo a partir do ano de 2006*” (DAHMER PEREIRA, 2009, p. 273 – grifos nossos).

E essa escolha do empresariado não se deu por acaso. Além de se tratarem de cursos que demandariam baixos custos de implementação, Silva e Amaral (2019) apontam que os organismos transnacionais, incentivando a adequação dos países periféricos à reorganização do capital, fomentaram o investimento em políticas sociais de combate à fome e a pobreza. Nesse sentido, cresceram as demandas por novos agentes profissionais nas áreas de assistência social. Sendo assim, uma das soluções para responder a tais demandas foi justamente a oferta de vagas nos cursos de graduação pela via do EaD (SILVA; AMARAL, 2019).

Nos primeiros anos do século XXI, entretanto, pouco se sabia sobre como funcionava o EaD (DAHMER PEREIRA, 2009), o qual o Serviço Social viu crescer como um fenômeno até então inédito – assim como demonstrado por essa autora, ainda em 2009 o EaD já oferecia 8.088 mil vagas a mais do que era ofertado nos cursos presenciais. Outro ponto destacado é a criação de um novo sujeito entre aluno e professor, que é o “tutor” – ou “monitor”, conforme denominaram Hoeller e Machado (2002) –, além disso, esse ambiente virtual estaria anulando as possibilidades de pesquisa e extensão.

No mesmo sentido, Monte, Amorim, Costa e Trindade (2015) apontam que a lógica mercantil do EaD está diluindo as possibilidades de uma formação crítica, visto que contribui para a fragmentação da formação. Além disso, essas autoras destacam ainda que esse formato de ensino também vem fragilizando a capacidade investigativa e crítica dos profissionais formados via EaD.

Nas palavras das autoras,

[...] o curso à distância em Serviço Social está permeado por vários problemas, tais como: apostilas com conteúdo superficial e fragmentado, carga horária presencial limitada a poucos momentos, ausência de bibliotecas, ausência de supervisão direta de estágio, contrariando a legislação, e, inclusive, avaliações finais de múltipla escolha não presenciais, ficando perceptível a falta de preocupação com o aluno (MONTE; AMORIM; COSTA; TRINDADE, 2015, p. 255).

Como vimos, Silva e Amaral (2019) destacam que a ampliação dos cursos à distância se configura como uma expressão de regressão do direito à educação pública, especialmente em relação ao ensino presencial, “[...] em detrimento da

legitimação do ‘acesso’ a novas modalidades de ensino flexíveis (SILVA; AMARAL, 2019, p. 437)”. Para esses autores, a concepção do EaD foi uma estratégia pedagógica para tornar a educação funcional “[...] à dinâmica capitalista contemporânea” (SILVA; AMARAL, 2019, p. 438).

Relacionando as formulações expressas na produção acadêmico-científica expostas até aqui, com o breve resgate histórico acerca do projeto profissional hegemônico, apresentado no capítulo anterior, é possível aferir que a formação por intermédio do EaD se mostra incompatível e distante no que se refere à apreensão do arcabouço teórico que sustenta tal projeto profissional. Além disso, o perfil pedagógico de cursos EaD tem reproduzido uma espécie de sintetização de conteúdos, como passamos a expor, a seguir, na segunda parte da exposição quanto a produção acadêmica analisada.

3.2.2 Questões colocadas à formação profissional

Iniciamos essa segunda parte da exposição sobre as formulações acadêmico-científicas do Serviço Social quanto a expansão do EaD, a partir de Dahmer Pereira (2009), em sua análise sobre os anos iniciais em que se instituíram os primeiros cursos EaD no Serviço Social. A autora levanta a hipótese de que a formação profissional a partir da introdução do EaD ganharia rumos extremamente diferentes dos horizontes preconizados pela ABEPSS, argumentando, assim,

[...] que a formação profissional dos novos assistentes sociais, formados via EaD, será radicalmente diferente da propugnada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABESS/CEDEPSS, 1997), o que reconfigurará completamente o mercado de trabalho em Serviço Social e trará complexos desafios para as entidades da categoria (DAHMER PEREIRA, 2009, p. 274).

No mesmo sentido, Silva e Rabelo (2017) destacam o posicionamento contrário da ABEPSS com relação ao EaD. Em suas análises, as autoras destacam ainda que os processos de mercantilização do ensino superior, sob as influências do neoliberalismo, comprometem a possibilidade de uma formação qualificada de assistentes sociais, sobretudo por intermédio do EaD (SILVA; RABELO, 2017).

Nas palavras de Silva e Amaral (2019), a cultura do EaD na formação do Serviço Social pode reposicionar os

[...] vetores analíticos na formação profissional, na medida em que, sob o jugo da pedagogia das competências, pedagogia do ‘aprender a aprender’, ancorada numa individualização, mercantilização e ‘virtualização’ de práticas educativas, *tende a negligenciar as grandes sínteses teóricas sobre a história da sociedade* (SILVA; AMARAL, 2019, p. 440 -grifos nossos).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, Gonçalves e Silva (2020) destacam que elas fizeram parte de uma padronização sugerida pelo Ministério da Educação a partir da LDB em 1996 e, que de certo modo, também se voltou para os demais cursos de graduação.

A ABEPSS apresentou um documento – Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social ‘em que expressava, entre outras preocupações, a necessidade de propor uma base curricular que superasse a fragmentação do processo ensino-aprendizagem possibilitando uma maior convivência entre professor, discente e a comunidade’ (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 1996) (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 93).

Aconteceu, portanto, um embate entre o preconizado pela categoria, cujo projeto foi defendido e era representado pela ABEPSS, e o que era formulado pelo MEC, sendo que

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) trazia uma importante ruptura no planejamento do ensino superior, e as principais alterações estavam relacionadas à autonomia universitária, ao fim dos currículos mínimos e à inclusão de uma nova modalidade de ensino superior (LEWGOY; MACIEL, 2016). Conforme as autoras (LEWGOY; MACIEL, 2016), as alterações provocaram um atraso na implementação e execução das Diretrizes, porque somente foi aprovado em 2012 (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 93).

Para além dessa observação em que as Diretrizes Curriculares estão situadas como padronização sugerida pelo MEC, é importante ressaltar que houve o embate sobre as propostas, na medida em que a ABEPSS reafirmou a perspectiva do projeto formativo em relação às expressões do projeto profissional do Serviço Social – construído ao longo de décadas, como vimos brevemente no capítulo anterior. Nesse sentido, as autoras afirmam que as instituições de ensino superior, incluindo “algumas” instituições privadas, “[...] *mantiveram a direção social do projeto de formação profissional do Serviço Social, com a perspectiva assumida na década de 1980 de vinculação aos interesses da classe trabalhadora*” (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 93 – grifos nossos).

Com base nessa perspectiva, Silva (2016) observa que, ao longo de sua história, o Serviço Social “*atravessou um conjunto de mudanças quanto às dimensões teórico-metodológicas, técnicas, ideopolíticas e pedagógicas*” (SILVA, 2016, p. 157 – grifos nossos). O autor ressalta que esse conjunto de mudanças propiciou um

amadurecimento da profissão em diversos âmbitos, como o teórico e ético-político, por exemplo.

Nesse sentido, o autor destaca como herança do movimento de *Renovação* do Serviço Social brasileiro, sobretudo em sua perspectiva crítica a partir da tendência de “intenção de ruptura” (NETTO, 2005; SILVA, 2016), a construção coletiva de um projeto profissional. Ou seja, a concepção de um projeto, “[...] *como instrumento que dimensiona a direção social e ético-política profissional*” (SILVA, 2016, p. 157), sendo um dos elementos basilares desse projeto as diretrizes curriculares da ABEPSS.

A historicidade da profissão tem como patrimônio político-pedagógico, situado como referência fulcral no processo de formação profissional, o documento das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), de 1996. Para Iamamoto (2014), este documento corresponde a um acúmulo de forças no interior da profissão, tendo como importante antecedente histórico-político o currículo mínimo aprovado em 1982, expressão de um processo de transição, marcado pela resistência acadêmica e política à Ditadura Militar no Brasil [...] Nas Diretrizes Curriculares da Abepss, o pressuposto fundamental é de que a formação profissional expresse uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, estabelecendo parâmetros para inserção profissional crítica na realidade socioinstitucional (SILVA, 2016, p. 157-158).

Entretanto,

[...] conforme Iamamoto (2014), a proposta de currículo mínimo apresentada pela categoria sofreu com os rebatimentos da contrarreforma da educação superior, através da substituição por Diretrizes Curriculares mais *flexíveis*, exigindo a redefinição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório e a definição de competências e habilidades técnico-operativas. Em meio às exigências legais, foi criada uma Comissão de Especialistas em Serviço Social, que revisou o documento, adequando-o à proposta de formação orientada pelo Projeto Ético-Político da profissão (SILVA, 2016, p. 158 – grifos do autor).

Chagas (2016) aponta que tais Diretrizes são parte da “[...] *imagem ideal da profissão*” (2016: 53 – grifos da autora), que em conjunto com o Código de Ética de 1993 e da Lei que regulamenta a profissão, alicerçam o que se convencionou chamar de Projeto Ético-Político do Serviço Social (CHAGAS, 2016), conforme já exposto, ao final do capítulo anterior.

Com base na ABEPSS (1996), Chagas (2016) destaca que

[...] as Diretrizes elegem como princípios da formação, entre outros: a) Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; b) Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; c) Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; d) Indissociabilidade nas dimensões de ensino,

pesquisa e extensão; e) Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (CHAGAS, 2016, p. 53).

Destaca-se, portanto, que essa perspectiva assumida se assenta sobre forte rigor teórico. Silva (2019) destaca que a partir dessa densidade teórica, a profissão pode ser capaz de responder à dinâmica e aos desafios permanentes da sociedade. Essa abordagem se assemelha a de Chagas (2016), ao ressaltar que esse perfil curricular “[...] pretende uma formação profissional generalista, com ênfase em um rigoroso aprofundamento teórico, histórico e metodológico” (CHAGAS, 2016, p. 44).

Além disso, Silva (2019) salienta que essas novas diretrizes destacam o processo formativo dos assistentes sociais e o próprio fazer profissional “[...] *como aspecto central do debate do processo formativo; para tanto a concepção acerca dos fundamentos do Serviço Social é informada na perspectiva da totalidade histórica*” (SILVA, 2019, p. 139 – grifos nossos).

Para Chagas (2016), os princípios que estão estabelecidos nas Diretrizes Curriculares objetivam tornar os profissionais, formados em Serviço Social, aptos a compreender, de forma crítica, o seu papel perante a realidade social. Além disso, a autora ressalta, ainda, que esse perfil profissional é fundamental não apenas para situar os assistentes sociais perante à realidade, mas também para a compreensão das “[...] políticas públicas e de seus usuários, em suas determinações sócio-históricas e complexidades” (CHAGAS, 2016, p. 44).

Em Silva (2019), podemos observar que a perspectiva de totalidade histórica e a própria teoria são destacadas em seu protagonismo na conformação da nova grade curricular. Nas palavras do autor:

A partir de 1996, história, teoria e método assumem novos contornos na formação profissional. Na condição de pressupostos que perpassam toda a formação, devem ser vistos como unidades na diversidade, ou seja, não podem ser analisados, discutidos ou ensinados de forma fragmentada e dissociada, em formato de disciplinas isoladas e sem conexão. *Fruto do avanço coletivo de pensar essa unidade constitutiva da formação, sobressai a reflexão de que não é somente a mudança de nomenclatura das disciplinas sobre esses assuntos, que passam a ser chamadas predominantemente de 'Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social', que soluciona o problema de concepção, tratamento e referencialidade didático-pedagógica do ensino sobre os fundamentos* (SILVA, 2019, p. 139 – grifos nossos).

Dentre os aspectos mais relevantes da formatação do currículo do curso de Serviço Social, destacados por Silva (2019), a formação de blocos de discussão dos conteúdos de fundamentos, de forma integrada, e que, portanto, não os fragmentem é um dos pontos que chamam bastante atenção. Isso porque os núcleos que se

dividem em formação profissional, formação social brasileira e da própria vida social, requerem duas direções que se complementam. Isto é, por um lado, requer níveis de abstração distintos, e, por outro, se ramificam por diversas matérias de outras áreas do conhecimento (SILVA, 2019).

Com base nas orientações da ABEPSS (1996), Chagas (2016) faz a seguinte caracterização:

Este perfil profissional materializar-se-á por meio de um processo formativo, capaz de aprofundar o estudo da Economia Política, Filosofia, Ciência Política, Sociologia, além da Psicologia, Antropologia, Direito, Pesquisa, Política Social, Fundamentos do Serviço Social e tantos outros; compreendendo que o Serviço Social tem como solo a história da sociedade e está sempre relacionado às suas alterações (CHAGAS, 2016, p. 44 – grifos nossos).

Em que pesem os esforços da categoria profissional em reivindicar às instituições de ensino o cumprimento desse projeto curricular, os cursos de Serviço Social no formato EaD explodiram, nos últimos anos, e o que se verifica é a inadequação destes cursos às exigências curriculares da ABEPSS (CHAGAS, 2016). Para a autora, a explosão do EaD pode ser compreendida como uma ameaça frontal às Diretrizes Curriculares, sobretudo ao promover um processo de desqualificação na formação profissional ao se distanciar desse perfil curricular. Na concepção dessa autora, a qualidade da formação profissional em Serviço Social se assenta no cumprimento das exigências desse projeto curricular (CHAGAS, 2016).

Além disso, o que também tem se verificado em cursos EaD é

*[...] um desrespeito ao perfil profissional previsto nas Diretrizes Curriculares por meio da oferta de componentes curriculares estranhos ao currículo mínimo da graduação em Serviço Social, tais como *processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem*. Soma-se a isso a baixa qualidade verificada pelas entidades da categoria dos materiais didáticos utilizados, permeados por simplificação e banalização de conteúdos imprescindíveis para a formação profissional (CHAGAS, 2016, p. 49 – grifos nossos).*

Diante da realidade de que os cursos de Serviço Social no formato EaD se distanciam do perfil norteado pelas Diretrizes Curriculares e, que, conseqüentemente põem em risco à formação profissional, Dahmer Pereira (2009) propõe um avanço na pesquisa acerca da expansão do ensino a distância. Essa perspectiva é reforçada em Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014), onde as autoras fazem uma análise comparativa do crescimento dos cursos EaD e presenciais entre 2006 e 2012.

No percurso de suas análises, Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014), além de evidenciarem a preferência do EaD pelas instituições de ensino privadas com fins lucrativos, destacam “[...] o risco de reconfiguração do perfil profissional, formado na

modalidade EaD, sem a devida vivência/interlocução acadêmica” (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 185). Isso porque, com exceção de 2006 – ano em que se iniciaram as primeiras ofertas de vagas a distância nos cursos de Serviço Social (DAHMER PEREIRA, 2012) –, o contingente de ingressantes no EaD se manteve maior aos dos cursos presenciais no período analisado, isto é, entre 2007 e 2012 (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014).

E, de fato, como foi exposto e problematizado no capítulo anterior, os indicadores ilustram este processo e essa realidade se refletiu no exponencial crescimento de concluintes na graduação a distância, sendo que, apenas em 2012, resultou na formação de 15.307 assistentes sociais frente a 12.367 graduados em cursos presenciais (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014). Tal tendência se manteve em crescimento até atingir seu pico em 2015 que, como também vimos nos gráficos do capítulo anterior, apresentou uma curva decrescente a partir de 2016, mas que voltou a crescer em 2019. As tendências apontadas por essas autoras mostram que o interesse das instituições privadas pelo EaD se dá pelos baixos custos com o curso, tanto para as instituições quanto para os estudantes.

Em Dahmer Pereira (2018, p.191), novos subsídios são apresentados, a partir de dados do INEP (2015), para se analisar o vertiginoso crescimento do EaD, que, entre 2000 e 2015, crescera 82.762,78%, saltando da ordem de pouco mais de 1.600 matrículas para mais de 1.3 milhão, respectivamente. Esse cenário foi proporcionado porque o mercado encontrou no EaD um dos melhores nichos para a extração de lucro, tornando o acesso à educação cada vez mais mercantilizado (DAHMER PEREIRA, 2018).

Ainda que as matrículas estejam concentradas em IES universitárias privadas e que tais IES devam, legalmente, realizar o tripé ensino, pesquisa e extensão, constata-se a concentração de docentes doutores e contratados em tempo integral nas IES públicas, especificamente, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ou seja, docentes com qualificação para pesquisa e com condições de trabalho para efetivação da mesma não estão majoritariamente nas IES privadas, o que já indica aqui uma divisão de tarefas formativas entre as IES, com o ensino voltado para as IES privadas – que formam a maioria esmagadora dos profissionais do país para o mercado de trabalho – e, as IFES, que formam pesquisadores e futuros mestres/doutores, que provavelmente irão também alimentar o mercado educacional, vendendo sua força de trabalho a preço rebaixado para as IES privadas (DAHMER PEREIRA, 2018, p. 191).

De acordo com Dahmer Pereira (2018), desvelar os dados referentes aos últimos anos se faz necessário, pois, dessa forma, é possível captar uma percepção mais ampla da realidade; isto é, de sua totalidade. Realidade esta, que, como podemos

notar, pode desencadear impactos negativos em todos os níveis no âmbito do Serviço Social.

Em sua análise, a autora atesta que durante os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff houve considerável crescimento de cursos públicos de Serviço Social no Brasil. Este período caracteriza-se, assim, como aquele quando se criou “[...] *mais da metade dos cursos públicos na área, desde o seu nascedouro, nos anos 1930*” (DAHMER PEREIRA, 2018, p. 195 – grifos nossos). Em contrapartida, a autora alerta que a predominância das matrículas está concentrada nas instituições de ensino privadas, sobretudo em cursos EaD. Dahmer Pereira (2018) alerta, ainda, que se a tendência de exponencial crescimento do EaD se mantiver nos próximos anos, este assumirá o posto de maior ocupante de alunos matriculados no ensino superior.

Por esta razão, concordamos com Dahmer Pereira (2009; 2018), que urge avançarmos de forma mais amplificada nas pesquisas sobre como se configura o EaD, seja no âmbito do ensino, da docência e, sobretudo, como esta formação repercute no trabalho dos assistentes sociais. Dahmer Pereira; Ferreira e Souza (2014) apontam a necessidade de pesquisadores e entidades da categoria em

[...] *permanecer problematizando amplamente junto à categoria profissional (estudantes, assistentes sociais e docentes, formados ou não via modalidade EaD) as condições formativas da modalidade de ensino, que apontam para uma formação fragilizada, com diversas limitações* (DAHMER PEREIRA; FERREIRA; SOUZA, 2014, p. 198 – grifos das autoras).

Avançar nessa direção é, de fato, importante e, nesse sentido, aponta, também, para a elaboração de trabalhos como, por exemplo, o de Gonçalves e Silva (2020), cuja contribuição traz elementos importantes para o debate sobre as relações que o EaD pode ter com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Trata-se de um estudo, com trabalho de campo a partir de entrevistas realizadas com profissionais de Serviço Social que ministraram aulas ou foram tutores em cursos EaD. O trabalho dessas autoras contou, também, com uma entrevista com um ex-aluno graduado à distância. Apesar de tratar-se de uma amostra de apenas quatro entrevistados, consideramos que tal pesquisa é de máxima importância, pois nos aproxima de elementos concretos de como se configura essa *formação virtual*, além de abrir novos horizontes para pesquisas semelhantes.

Gonçalves e Silva (2020) fazem um breve resgate acerca das transformações na política de educação superior, decorrentes dos desdobramentos das investidas do Banco Mundial e, mais recentemente, das orientações da Organização Mundial do

Comércio (OMC). Essa breve análise das autoras converge com o que já vem sendo exposto ao longo dessa dissertação, sobre a reformatação dos modelos educacionais voltados para uma rápida qualificação e, que possam, em conjunto, atender às novas exigências do mundo do trabalho (GONÇALVES; SILVA, 2020). Também observam sobre o processo de privatização do ensino no Brasil, que passou a ser mais intensificado a partir das influências neoliberais, com os governos de FHC e, também, de Lula da Silva e Dilma Rousseff. As autoras ressaltam, ainda, que a expansão dos cursos de Serviço Social, em instituições de ensino privadas, passa a ocorrer desde a década de 1990 (GONÇALVES; SILVA, 2020), o que converge com o que vimos trabalhando desde o primeiro capítulo.

Nesse trabalho, em que buscam relações do EaD com o que expressam as Diretrizes Curriculares, Gonçalves e Silva (2020) investigaram as condições de trabalho e ensino em uma das diversas instituições privadas de ensino que ofertam cursos no formato EaD. Nesse sentido, as autoras tiveram como amostra dois tutores, um professor e apenas um estudante de uma mesma instituição. Estes sujeitos selecionados para as entrevistas não possuíam mais nenhum vínculo com a instituição. As autoras destacam que “[...] *na vigência do contrato de trabalho ou de estudo, tinham que respeitar as obrigações contratuais e submeterem sua participação em alguma pesquisa à prévia autorização da instituição*” (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 93 – grifos nossos).

Gonçalves e Silva (2020) relatam que, por se tratar de uma pesquisa realizada numa cidade onde há diversos profissionais de Serviço Social trabalhando com o ensino a distância, a aproximação com esses profissionais, por vezes, propiciou o que podemos identificar como constrangimento. Essa constatação fica clara quando o estudante, selecionado para a entrevista, mencionou que “[...] *por diversas vezes sentiu preconceito da categoria em relação à sua formação. Contudo, por sua condição de aluno-trabalhador foi a opção viável para aquele momento de sua vida*” (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 93 – grifos nossos). As autoras alertam ainda para a necessidade de se desenvolver um diálogo mais amplo acerca dos cursos EaD.

Acerca do trabalho realizado pelo professor e pelos tutores entrevistados, Gonçalves e Silva (2020) relatam a percepção de uma sobrecarga de trabalho, além de uma desvalorização desses profissionais. Observam, ainda, que um dos grandes entraves do professor entrevistado para ministrar suas disciplinas, era o fato de ter que

trabalhar com materiais produzidos por outros profissionais, isto é, um tipo de apostila já previamente formatada. Tanto o professor entrevistado, quanto os dois tutores fizeram parte de instituições pertencentes ao grupo Kroton, seja em cursos totalmente a distância ou semipresenciais (GONÇALVES; SILVA, 2020).

De acordo com o exposto nas entrevistas apresentadas pelas autoras, podemos observar que as condições objetivas desses profissionais são os fatores que mais chamam a atenção na opção por trabalhar com o EaD. E aqui consideramos importante expor alguns dos relatos literais transcritos da pesquisa de Gonçalves e Silva (2020). O primeiro deles aponta para os dilemas profissionais apresentados por um dos professores entrevistados, quando assim mencionou:

[...] eu estive lá dentro, e assim, e eu saí também por uma questão de que não dá, o salário é importante? É!; Está fazendo falta pra mim? Pra caramba! Isso eu não posso desconsiderar e não vou ser hipócrita, não. Fui por acreditar na formação? Não. Fui por causa de salário... então assim, tenho que me manter [...] eu já dei aula no presencial, e a minha intenção é voltar pro presencial, e é anos luz diferente, então assim, não dá pra você defender algo publicamente e fazer algo que você não acredita (GONÇALVES; SILVA, p. 94 – grifos das autoras).

Situação semelhante foi apresentada por um tutor, em sua entrevista para a pesquisa das autoras:

A gente tem diversos profissionais que na verdade tão fazendo isso como forma de complementar a renda, assim, hoje eu vendendo lingerie como forma de complementar a renda, sem estressar minha cabeça eu percebo que vale muito mais a pena, afinal das contas eu consigo tirar por mês o que um profissional fazendo EaD tira, sem ter o mesmo estresse, sem ter os mesmos conflitos ideológicos que eu tinha dentro de mim, sabe? (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 94 – grifos das autoras).

Com relação ao papel dos tutores, de acordo com os próprios entrevistados e, especificamente nesse restrito campo pesquisado por Gonçalves e Silva (2020), trata-se de um papel mais administrativo do que propriamente de docência. Esses tutores exerciam atividades num espaço denominado de “ambiente virtual”, onde os alunos inseriam suas dúvidas e outras questões referentes ao conteúdo da disciplina. Além disso, os dois tutores entrevistados, também relataram que era comum a correção de avaliações de disciplinas que não tinham relações com o Serviço Social. Ambos destacaram que, para a instituição, as atribuições privativas da profissão não tinham peso ou sequer eram levadas em conta (GONÇALVES; SILVA, 2020).

Tanto o professor entrevistado quanto os tutores relataram que as únicas capacitações que recebiam referiam-se a como administrar a plataforma virtual, não havendo preocupação com o conteúdo ministrado. Essa condução do ensino pela

instituição, ao que tudo indica, também se refletia na supervisão de estágio. Os entrevistados relataram que o papel de supervisão, na realidade, tinha um caráter administrativo e burocrático, uma vez que era executado pelos tutores. Os tutores, que não necessariamente davam aulas, faziam a supervisão, mas esta supervisão ficava restrita a uma função burocrática.

De acordo com o relato do professor entrevistado pelas autoras,

[...] existe a coordenação de estágio, que dá conta do estágio no Brasil inteiro, é uma coordenação de estágio para o Brasil todo e aí, os supervisores acadêmicos são os tutores. [...] na realidade o supervisor acadêmico ele acaba ficando mais na questão burocrática, quando os alunos vão entregar a documentação. Que aí, se faltar assinatura, se faltar carimbo, a orientação é não aceitar, e não aceita, o aluno reprova e vai ter que cumprir de novo seis meses. E assim, são trezentos, quatrocentos estagiários por tutor (GONÇALVES; SILVA, p. 95 – grifos das autoras).

Com relação aos trabalhos de conclusão de curso dos alunos, os tutores também ficavam responsáveis pela correção e orientação. Além disso, de acordo com os entrevistados, a instituição não autorizava a realização de trabalhos de campo, que possibilitasse a entrevista com pessoas, limitando-os apenas à pesquisa bibliográfica. Isso ocorria porque as instituições procuravam evitar processos judiciais. Outro fator que merece destaque é o fato de que os tutores, muitas vezes, ficavam sobrecarregados, possuindo em média, sob sua orientação, cerca de 200 trabalhos de conclusão de curso ao mesmo tempo (GONÇALVES; SILVA, 2020).

[...] o trabalho é realizado muito mais como cumprimento de uma exigência legal, já que é obrigatório, conforme as diretrizes do MEC, do que como um trabalho que sintetiza o processo formativo, que possibilite ao discente elaborar uma análise da realidade a partir de uma fundamentação teórica, dando os primeiros passos para um processo investigativo de conhecimento de realidade (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 96).

As autoras destacam, ainda, que, na pesquisa realizada, a partir das entrevistas realizadas, observaram que o EaD – ao menos nessa amostra de pesquisa – se distancia das diretrizes curriculares da ABEPSS. Ademais, Gonçalves e Silva (2020) argumentam que o formato pelo qual os professores e tutores são submetidos em suas atividades aproxima-se de uma estratificação do trabalho e que as divisões de tarefas se assemelham aos padrões fordistas (GONÇALVES; SILVA, 2020).

As Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS sofreram alterações quando aprovadas pelo MEC, principalmente na direção social da formação. As Diretrizes do MEC têm força de lei e as Diretrizes da ABEPSS são uma orientação construída pela categoria profissional a partir de sua maturidade intelectual e compromisso ético-político alinhados com a teoria social crítica para compreensão e análise da realidade social. Contudo, os sujeitos pesquisados relataram que apesar de atenderem as exigências das diretrizes do MEC, o ensino a distância não consegue contemplar o que determina as

diretrizes curriculares da ABEPSS (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 97 – grifos nossos).

Gonçalves e Silva (2020) concluem sua análise questionando se a ABEPSS está preparada para esse novo perfil de assistentes sociais, visto que a cada ano o número de profissionais formados por cursos EaD se eleva. Reconhecendo que as investigações são parciais e, portanto, não se encerram em si mesmas, as autoras ressaltam a importância da pesquisa e sugerem

[...] que as entidades representativas da profissão e os Programas de Pós-Graduação em Serviço Social ampliem e fomentem as pesquisas em relação a modalidade EaD para que a formação construída pela ABEPSS possa ser garantida (GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 98 – grifos nossos).

Em perspectiva semelhante a Gonçalves e Silva (2020), Silva (2016) traz a análise da proposta pedagógica de um curso EaD de Serviço Social, entre os ofertados pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar), no estado do Ceará. O autor destaca que foi analisado “o documento denominado *Guia de Percorso do Curso de Serviço Social*, que corresponde à proposta político-pedagógica de formação profissional EaD da Unopar” (SILVA, 2016, p. 151 – grifos do autor).

Em convergência com o que vimos expondo ao longo dessa dissertação, a partir de nossa pesquisa, Silva (2016) faz um breve balanço histórico sobre as transformações societárias ocorridas ao longo das últimas décadas e que têm repercutido fortemente na política de educação brasileira. Também observa que a educação superior vem pautando-se, cada vez mais, por uma lógica mercantilizada.

Silva (2016) aponta que ao longo das últimas duas décadas, ocorreu uma forte tendência de expansão dos cursos de Serviço Social na rede privada de ensino, quando, apenas em 2013, o INEP registrou a “*existência de 405 cursos de Serviço Social no Brasil, sendo 18,3% no ensino público e 81,7% ofertados no ensino privado*” (SILVA, 2016, p. 159 – grifos nossos). Conforme resgatado pelo autor, essa tendência ocorreu junto ao crescimento das ofertas de cursos à distância, convergindo com o que aqui já foi exposto. No período analisado pelo autor, constata-se que a predominância das matrículas já se dava pelo ensino a distância, apesar de os cursos presenciais estarem disponíveis em maior número (SILVA, 2016).

O recorte específico, feito por Silva (2016), refere-se ao Estado do Ceará, onde os cursos de Serviço Social surgiram vinculados “[...] ao *Instituto Social de Fortaleza, administrado pela Congregação da Sociedade das Filhas do Coração de Maria*”,

antiga instituição local que foi criada em 1950 (SILVA, 2016, p. 160 – grifos nossos). O autor assinala que,

[...] ainda em seus primeiros anos, o curso esteve agregado à Universidade Federal do Ceará (UFC) e, no ano de 1975, foi incorporado à Universidade Estadual do Ceará (UECE) (CUNHA, 2012). Até o ano de 2005, somente a UECE era responsável pela oferta de cursos de Serviço Social no referido estado; assim, o movimento de expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo mercantilizado, potencializou o rápido surgimento de novos cursos de Serviço Social. (SILVA, 2016, p. 160).

De acordo com o autor, o Ceará seguiu a tendência nacional de expansão dos cursos de Serviço Social, entretanto, ressalta que essa tendência estava majoritariamente ligada ao setor privado. Silva (2016), aponta que, já em 2015, apenas 8,0% desses cursos se distribuíam na rede pública de ensino superior, enquanto a rede privada respondia pelos 92% restantes. Essa discrepância entre público e privado se dá, principalmente via EaD, cuja expansão é responsável pela interiorização dos cursos de Serviço Social (SILVA, 2016).

Ghiraldelli (2019), em análise teórica sobre a formação em Serviço Social, em meio à regressão de direitos sociais e cortes orçamentários nas universidades, destaca que essa interiorização dos cursos de Serviço Social repercutiu na demanda por profissionais para a supervisão de estágio obrigatório. De acordo com esse autor, os municípios mais longínquos, de menor estrutura, apresentam escassez de profissionais para a supervisão de estagiários. Esse cenário “[...] provoca, muitas vezes, o deslocamento de estagiários para municípios vizinhos para a realização do estágio” (GHIRALDELLI, 2019, p. 364). O autor aponta ainda que esse processo foi responsável por contratações de assistentes sociais apenas para suprir a demanda por supervisores.

[...] Muitas instituições de ensino, em especial as instituições privadas, passaram a contratar assistentes sociais para executarem projetos de extensão e/ou de pesquisa com o objetivo de supervisionarem estagiários e, dessa forma, suprir a significativa demanda (GHIRALDELLI, 2019, p. 365).

Além disso, para Silva (2016), essa interiorização dos cursos de Serviço Social, proporcionada pelo EaD, desfaz a ideia de educação como um direito e dissemina para a população a ideia da educação como um serviço. Nesse sentido, pode-se considerar que a interiorização é uma das estratégias para a continuidade da expansão do EaD através da venda da educação como um serviço. Serviço esse, que é intensamente aproveitado pelas empresas que oferecem a expansão desses cursos a partir de mensalidades com baixos valores. De acordo com as análises de Silva (2016),

os cursos oferecidos no Ceará, via EaD, chegavam a custar em torno de R\$ 200 e R\$ 300 a mensalidade.

Ora, se levarmos em consideração o alto índice de ingressantes – como temos visto ao longo de nossa pesquisa –, podemos inferir como o EaD se caracteriza como uma atividade altamente rentável, podendo gerar lucros altíssimos aos donos dessas empresas, inclusive considerando que, majoritariamente, a ligação entre as partes é restrita a tela de um computador. E isto, especialmente, conforme alguns dos estudos aqui apresentados, ao consideramos o trabalho docente e tutorial, nos moldes mencionados, concentrando centenas de estudantes em distintos polos de ensino, as baixas mensalidades numa escala, afinal, de milhares de alunos, entre outros elementos.

De acordo com Silva (2016), o perfil dos assistentes sociais em seu universo de pesquisa, isto é, no Estado do Ceará, mudou significativamente. Isso porque, mais da metade dos graduados em Serviço Social, com registro, são oriundos do EaD. A partir dos aportes de Yamamoto (2014), Silva (2016) destaca que a mudança no perfil profissional advém do aligeiramento da formação profissional, onde restringe-se o processo de pesquisa, substituindo sua potencialidade pelo “treinamento” – que parece se tratar de um mecanicismo. Ainda de acordo com o autor, “[...] *a massificação e a perda da qualidade facilitam a submissão dos profissionais às demandas e ‘normas do mercado’, tendentes a um processo de despolitização*” (SILVA, 2016, p. 161 – grifos nossos).

Silva (2016) destaca ainda que uma das maiores ofertas de vagas nos cursos EaD de Serviço Social ocorre através da Unopar, que passou, em 2011, a ser propriedade da Kroton Educacional (SILVA, 2016). A fim de analisar mais detidamente a proposta educacional da referida instituição de ensino, isto é, sua proposta político-pedagógica, o autor se debruça sobre o “documento intitulado *Guia de percurso do curso de Serviço Social, da Unopar*” (SILVA, 2016, p. 162 – grifos do autor), cujo objetivo é:

[...] formar profissionais com capacidade teórica, técnica, política e ética inserida e comprometida com o projeto societário emancipatório. O curso objetiva formar profissionais com capacidade de examinar, analisar e interpretar a sociedade capitalista – base estrutural da produção da ‘questão social’ – para intervenção profissional comprometida com os valores de liberdade e justiça social. (UNOPAR, 2013, p. 7 *apud* SILVA, 2016, p. 162).

Silva (2016) destaca que o referido documento diz basear-se nas Diretrizes Curriculares, porém não deixa claro se estas diretrizes são as da ABEPSS ou as do MEC. O autor ressalta, ainda, que mesmo que tal proposta político-pedagógica tivesse

como referência as diretrizes elaboradas pela ABEPSS, ainda assim seria contraditória. Isso porque

[...] a existência em si de um curso EaD já é algo contestável na categoria, dado que os cursos nesta modalidade não estão em alinhamento com o pressuposto de uma formação calcada na dimensão efetivamente presencial, pública, parametrada no tripé ensino, pesquisa e extensão, e com ricas vivências acadêmicas. Estas permitiram ao estudante estabelecer relações de sociabilidade e possíveis processos de articulação estudantil/política dos mesmos (SILVA, 2016, p. 162).

Silva (2016) relembra uma campanha política realizada pelas entidades representativas do Serviço Social, juntamente com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), que teve como mote a negação do ensino a distância e a defesa do ensino público, presencial e de qualidade. De acordo com o autor, em 2011, as entidades foram impedidas judicialmente de prosseguirem com a campanha “intitulada *Educação Não é Fast Food: diga não para a graduação a distância em Serviço Social*” (SILVA, 2016, p. 162 – grifos do autor).

Com base nessa campanha política, rememorada por Silva (2016), podemos destacar que ela se tratou de uma estratégia, explicitamente contra o EaD, que as entidades representativas encontraram como resposta a esse processo de expansão mercantil do ensino superior e que pode acarretar a desqualificação profissional. Para Silva (2016), a proposta político-pedagógica da Unopar está imbuída em contradição: não corresponde ao que está preconizado pelas diretrizes da ABEPSS, principalmente por estar voltada para a lucratividade, apresentar questões no que se refere à “metodologia de ensino e o formato pedagógico adotado”, mas que, de acordo com documento institucional, citado pelo autor e acima mencionado, propõe formar assistentes sociais comprometidos com a “[...] *construção de uma sociedade emancipada*” (SILVA, 2016, p. 163 – grifos nossos). Ainda segundo a análise do documento, pelo autor,

A metodologia de ensino baseia-se na utilização de recursos midiáticos, os quais compreendem: teleaulas via satélite, *web aulas*, ambiente virtual de aprendizagem, biblioteca digital, laboratório virtual, material impresso e aulas presenciais uma vez por semana para realização de atividades afins (trabalhos em grupos, provas, contato com tutor). As aulas presenciais são momentos em que os estudantes têm contato direto com o tutor das disciplinas transmitidas via satélite; há, ainda, a possibilidade de comunicação com os professores em tempo real através de um *chat* (SILVA, 2016, p. 163 – grifos do autor).

Em sua análise, Silva (2016) aponta que a educação tem sido instrumento de dominação pelos mecanismos do capitalismo para sua legitimação, o que ocorre, para

o autor, por intermédio da formação profissional dos trabalhadores. Nesse processo, formam-se trabalhadores mais funcionais às demandas do capital. Silva (2016) sustenta, ainda, que a proposta pedagógica dos cursos EaD contempla essa esteira tecnicista. Essa análise converge com Silva e Amaral (2019), ao apontarem que a estrutura formativa do EaD é proposta, pelos organismos internacionais, como instrumento de flexibilização da formação e, nesse sentido, apontam ainda que o EaD é fundamental para a manutenção e reorganização do ideário burguês.

A ideologia subjacente ao ensino tecnicista, conforme Silva (2016), é fazer dos trabalhadores profissionais imbuídos de competências que possam responder aos interesses do capital, que tenham comportamentos “flexíveis”, que sejam pessoas adaptáveis e não sejam críticos. Nesse sentido, Silva (2016) destaca que, com este perfil, o trabalhador tecnicista teria uma atitude passiva com relação a perda de direitos sociais. De acordo com o autor, esse formato de ensino tecnicista estaria cristalizado na proposta pedagógica da UNOPAR – que tem no Serviço Social, um de seus maiores nichos de atuação. O autor destaca, ainda, que o ensino a distância se vende, principalmente, pela ideia de ser “flexível”, de tornar os estudantes independentes, de serem donos de seu próprio tempo. Acerca dessa “flexibilidade”, Silva e Amaral (2019) também destacam que essa realidade produz a individualização do processo formativo, transmutando a responsabilidade da formação única e exclusivamente para os estudantes – característica essa que, como já visto, é acompanhada de uma suposta maior autonomia, conforme já discutido.

A proposta pedagógica da UNOPAR, analisada por Silva (2016), propõe ao aluno o fardo da meritocracia, uma vez que determina que o sucesso da proposta EaD depende mais do próprio estudante do que dos mecanismos tecnológicos ou do trabalho dos professores e “monitores”. O método utilizado para o aprendizado caracteriza-se, exclusivamente, por apostilas. Com relação ao curso de Serviço Social, o autor observa que, no primeiro período, além de disciplinas voltadas às ciências sociais, os alunos contam também com uma disciplina específica sobre ensino a distância. De acordo com Silva (2016), essa disciplina já no primeiro período tem o intuito de adequar “[...] ‘mentes’ e ‘corações’ à virtualização do processo de ensino e aprendizagem” (SILVA, 2016, p. 165).

O segundo período do curso, além de contar com disciplinas que, aparentemente, correspondem à proposta da ABEPSS, adiciona, como conteúdo às disciplinas de filosofia e sociologia, temáticas acerca das tecnologias da informação.

[...] Destacamos, aqui, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, cujo ementário, para além da análise das correntes filosóficas e sociológicas, esboça: estudos sobre *Avanços Tecnológicos, Inclusão e Exclusão Digital*, no caso da Filosofia; já em Sociologia, estudos acerca da *Sociedade do Conhecimento e Informação* (UNOPAR, 2013, p. 17). Estes conteúdos atestam a vinculação da proposta de formação em Serviço Social EaD com as concepções contemporâneas de *Sociedade em rede, Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento*. Os ideólogos defensores dessas ideias descartam a centralidade do trabalho na constituição do ser social e afinam um discurso de ‘revolução da informação’ (SILVA, 2016, p. 166 – grifos do autor).

É importante destacar que a ementa analisada pelo autor, trata-se de um curso do ano de 2013. Nesse estudo, Silva (2016) enfatiza a necessidade de se avançar na pesquisa do conteúdo das disciplinas, propriamente dito, uma vez que, ao menos pela nomenclatura dessas disciplinas ao longo dos oito semestres, a proposta político-pedagógica dos cursos ofertados pela UNOPAR, se enquadra nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Entretanto, destaca que as ementas estudadas se voltam para um caráter de “ênfase aos estudos que respaldam o fazer profissional, dissociando a relação teórico-prática, na condição de uma unidade essencial ao processo de formação profissional” (SILVA, 2016, p. 168 – grifos nossos).

O que se desenha na lógica curricular EaD da Unopar são as proposições que tendem a tecnicizar a prática profissional ao dar ênfase em excesso às ideias de fundamentos instrumentais, dimensões e aplicabilidades técnico-operativas e intervenção analítica. [...] não negligenciamos que este cumpre papel fundamental no projeto profissional crítico do Serviço Social. Destarte, percebemos que a metodologia de ensino e a organização do curso no formato EaD tende a obscurecer a necessidade de adensamento intelectual crítico no processo formativo, endereçando-se para um caminho em que tecnicismo, pragmatismo e análise formal-abstrata da realidade operam politicamente como esteio à racionalidade hegemônica da produção e reprodução do capital [...] assim, a dinâmica formativa pautada em ‘apostilas’, ‘módulos’, conteúdo dado de modo sintético, fragmentado e aligeirado inviabilizam o fortalecimento pedagógico e ideopolítico crítico da formação profissional. (SILVA, 2016, p. 168-169).

Assim como observado anteriormente, Silva (2016) defende que o ensino a distância não “[...] converge com a proposta político-pedagógica de formação da Abepss, consubstanciada nas Diretrizes Curriculares de 1996” (SILVA, 2016, p. 170 – grifos nossos). O autor defende ainda que a formação por via do EaD prioriza a “instrumentalização”, colocando em segundo plano e não aprofundando questões sobre “[...] os aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do projeto profissional crítico” (SILVA, 2016, p. 170 – grifos nossos).

Nesse sentido, em estudo mais recente, Silva (2019) busca compreender quais tendências de apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social têm se configurado por intermédio do ensino a distância. O autor faz um breve resgate dos fundamentos e do perfil profissional norteado pelas Diretrizes Curriculares, ao qual nos referimos em linhas anteriores e, apresenta algumas tendências que vêm se configurando com o exponencial crescimento do EaD.

Antes de adentrarmos nessas tendências, torna-se necessário salientar que o perfil curricular norteado pelas Diretrizes Curriculares deve estar atrelado à extensão e à pesquisa. Isto porque, essa conexão pode atribuir à formação um caráter crítico, capaz de desenvolver distintas estratégias de atuação, sobretudo através da capacidade de investigação (CHAGAS, 2016).

De fato, como vimos, ao final do capítulo anterior, as atuais diretrizes da Abepss, expressam um amplo debate articulado em conjunto com a Enesso, o Cfess, e as diversas unidades de ensino entre 1994 e 1996. O monumental esforço coletivo dessas entidades ao longo desses anos – em plena contrarreforma do Estado – resultou em uma nova proposta curricular, cujas raízes foram fincadas nos anos de 1980, período em que a profissão redefiniu o seu significado social “[...] *enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho*” (ABEPSS, 1996, p. 5 – grifos nossos).

Nesse sentido, torna-se relevante salientar que

[...] esta perspectiva destaca, fundamentalmente, a historicidade do Serviço Social, entendido no quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado. Implica, pois, em compreender a profissão como um processo, vale dizer, ela se transforma ao transformarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela se inscreve (ABEPSS, 1996, p. 5).

Dentre as principais perspectivas expressas com essa nova orientação curricular está a compreensão de que os anos de 1990 expressaram profundas transformações sociais que impactaram diretamente na produção e na reprodução das relações sociais, com repercussões diretas sobre processo de trabalho nos quais os assistentes sociais se inserem (ABEPSS, 1996). Por esta razão, a atual lógica curricular se baseia em pressupostos, princípios e diretrizes que reforçam o norte profissional expresso no projeto profissional hegemônico.

Dentre os pressupostos elencados nas diretrizes, podemos destacar que o Serviço Social está particularizado “[...] nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa

pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista” (ABEPSS, 1996, p. 5). Por conseguinte, a questão social se relaciona com a profissão por complexos desenvolvimentos sociais, históricos e teórico-metodológicos que constituem os processos de trabalho nos quais os assistentes sociais estão inseridos (ABEPSS, 1996).

Além disso,

[...] o agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho (ABEPSS, 1996, p. 5).

Nesse sentido, destaca-se ainda que a determinação dos processos de trabalho nos quais o Serviço Social se insere, é mediatizada pelas contínuas reconfigurações nos processos estruturais da questão social, bem como pelas suas formas de enfrentamento, que historicamente são atravessadas pelo acirramento luta de classes “[...] através das políticas e lutas sociais” (ABEPSS, 1996, p. 6).

A elaboração de tal projeto profissional de formação se colocou como um novo marco para os cursos de ensino de Serviço Social, estabelecendo-se como um parâmetro nacional para a elaboração de um currículo comum, sem alterar a autonomia das instituições na estruturação curricular – ainda que devam se pautar pelos pressupostos, princípios e diretrizes como um norte (ABEPSS, 1996). Com relação aos princípios, o documento que sintetiza tal proposta curricular estabelece onze deles como fundamentos da formação profissional dos assistentes sociais.

Dentre os onze princípios, podemos destacar a flexibilidade na organização dos currículos plenos, como forma de possibilitar um currículo dinâmico, seja na composição de atividades complementares, como seminários e oficinas temáticas. Além disso, também podemos destacar como princípio fundamental a exigência de um rigor teórico acerca da dinâmica da realidade social e do próprio Serviço Social perante a produção e reprodução das relações sociais (ABEPSS, 1996). Nesse sentido, outro princípio que se torna imprescindível é o da “[...] *adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade*” (ABEPSS, 1996, p. 6 – grifos nossos).

Como princípios que visam possibilitar a garantia de qualidade do ensino, podemos destacar a busca pela “[...] superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros

componentes curriculares” (ABEPSS, 1996, p. 6). Além disso, tais princípios também estabelecem as dimensões investigativa e interventiva como elementos fundamentais da formação profissional. Com relação às questões sobre os padrões de qualidade de ensino, tais princípios recomendam sobre sua similaridade nos turnos diurnos e noturnos, “[...] com máximo de quatro horas/aulas diárias” (ABEPSS, 1996, p. 7).

Ainda de acordo com os princípios que fundamentam as diretrizes curriculares do atual projeto de formação profissional, destacam-se como elementos centrais a interdisciplinaridade na formação; o exercício do pluralismo acadêmico; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a ética como elemento fundamental da formação; além da interlocução indissociável entre “[...] estágio e supervisão acadêmica e profissional” (ABEPSS, 1996, p. 7).

Os pressupostos e princípios, acima listados, inauguraram a formação de um novo perfil profissional, partindo da perspectiva da centralidade do trabalho como elemento fundante do ser social. Nesse sentido, com as transformações societárias e suas expressões sobre o mundo do trabalho, a exigência de uma nova lógica de agir e/ou pensar se fez necessária aos processos de trabalho nos quais os assistentes sociais se inserem (ABEPSS, 1996).

O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social (ABEPSS, 1996, p. 8).

Para este novo perfil profissional, as diretrizes para a formação se baseiam em uma perspectiva que estabelece bases teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, e, sobretudo, que possam alicerçar de forma sólida e crítica a compreensão acerca da totalidade dos processos históricos. Além disso, tais diretrizes também se fundamentam no fomento à busca pelos processos históricos e contemporâneos da sociedade brasileira, principalmente ao tomar como referência as particularidades do Brasil e do Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 1996).

Nessa perspectiva, complementam-se ainda em tais diretrizes a importância de se apropriar do significado social da profissão, especialmente no sentido de desvelar limites e possibilidades do trabalho profissional perante a dinâmica da realidade. Nesse sentido, se faz cada vez mais necessário apreender as demandas colocadas ao Serviço Social “[...] via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas

articulações entre público e privado” (ABEPSS, 1996, p. 7). Além disso, as diretrizes ainda estabelecem que este novo perfil profissional se fundamenta, ainda, a partir da tarefa de cumprir “[...] as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABEPSS, 1996, p. 7).

Nesse sentido e, retomando as contribuições de Chagas (2016), esse perfil profissional que tem como norte as diretrizes da Abepss de 1996, se articulado à pesquisa e à extensão, podem alocar maior criticidade na atuação dos assistentes sociais. Além disso, tal perfil pode proporcionar a entrada dos estudantes no campo de estágio a partir de uma observação “[...] crítica do exercício profissional [...] assimilando as contradições e os desafios da realidade” (CHAGAS, 2016, p. 44). A autora destaca, ainda, que tal perfil possibilita aos estudantes articular sua formação com os debates da categoria profissional e com os movimentos sociais, especialmente o movimento estudantil (CHAGAS, 2016).

Nesse sentido, Silva (2019) salienta que

[...] a necessidade de refletir sobre os fundamentos é imperativa, diante da entrada de novos sujeitos na docência em Serviço Social, muitos dos quais não acompanharam o processo de construção da nova lógica curricular. *Além disso, há outro aspecto que merece problematizações de maior vulto: a ampliação de cursos de Serviço Social, sobretudo no ensino privado, presencial, e de modo ainda mais alarmante no ensino a distância* (SILVA, 2019, p. 140 – grifos nossos).

Para o autor acima citado, a tendência é que o EaD modifique significativamente a formação profissional, sobretudo em virtude de alterações da forma de apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social. Apropriar-se de seus fundamentos, requer situar a profissão “[...] como uma totalidade histórica e em movimento na realidade concreta” (SILVA, 2019, p. 140). Nesse sentido, o autor sugere como riscos à essa formação, o surgimento de diferenças políticas e teóricas, como o pensamento pós-moderno e a reificação no capitalismo tardio, que acabam alterando a produção de conhecimento crítico (SILVA, 2019).

No bojo dessas alterações, Silva (2019) concebe o EaD como parte da refuncionalização das universidades às demandas do capital, no entanto, não o caracteriza como uma estratégia expansionista, a qual, nas produções selecionadas para esta análise, apenas Dahmer Pereira (2018) assim a caracteriza. Antunes e Lemos (2018), se aproximam desta formulação da autora ao destacarem que o EaD é funcional “[...] ao processo de expansão dos nichos de acumulação do capital” (2018, p. 25).

Apesar dessa proximidade, Antunes e Lemos (2018) não chegam a caracterizar esse cenário como uma estratégia expansionista, mas claramente, este elemento está implicitamente atrelado ao conteúdo de suas análises. Esse mesmo movimento pode ser observado em Silva e Rabelo (2017), por exemplo, ao caracterizarem o EaD como instrumento de valorização do capital, onde destacam que “[...] o ensino superior torna-se um espaço estratégico de valorização do capital e de reprodução da sociabilidade burguesa, especialmente mediante a expansão desmedida e sem critérios do EaD” (SILVA; RABELO, 2017, p. 105).

Em perspectiva semelhante, Antunes e Lemos (2018), tomando como base as análises de Mészáros (2008), identificam no EaD uma outra estratégia: a sua utilização pelo capital para impedir a construção de uma subjetividade coletiva que possibilite uma transformação cultural na sociedade. Nesse sentido, essas autoras apontam que o EaD reforça a manutenção do modo de produção capitalista, sobretudo das suas formas de dominação (ANTUNES; LEMOS, 2018). Em sentido convergente, Silva e Amaral (2019) destacam que o surgimento do EaD possibilita o desenvolvimento de uma “[...] nova cultura pedagógica” (SILVA; AMARAL, p. 449).

Essa cultura, como vimos demonstrando através de nossas análises, reproduz o ideário meritocrático e desresponsabiliza a instituição de ensino pelo processo formativo dos estudantes. Além disso, constata-se ainda a possibilidade do surgimento de um contra projeto profissional, ou nas palavras de Silva e Amaral (2019):

No âmbito político-organizativo, o novo perfil de profissional oriundo do EAD poderá ser capturado por forças políticas consubstancializadas em ideários matizados no conservadorismo burguês contemporâneo, comungando e socializando posições que se confrontam com a perspectiva crítica de Serviço Social que referencia o projeto ético-político (SILVA; AMARAL, 2019, p. 451).

Nesse sentido, os autores destacam que é necessário avançar na expansão do conhecimento acerca dos novos agentes profissionais, especialmente no que se refere ao ideário coletivo sobre a sociedade. Isso porque, as tendências que se colocam aos assistentes sociais na atualidade, sobretudo por intermédio do EaD, apontam que o Serviço Social “[...] estará diante de tensões e contradições que colidem diretamente com os princípios e finalidades do projeto ético-político profissional, *do ponto de vista da dimensão formativa, investigativa, interventiva e político-profissional*” (SILVA; AMARAL, 2019, p. 450 – grifos nossos).

Com base nas observações de Antunes e Lemos (2018) e Silva e Amaral (2019), podemos identificar que Silva (2019) busca analisar como a estratégia de

construção de uma nova subjetividade é construída no âmbito dos cursos de Serviço Social via EaD. Isso porque o autor analisa o EaD em relação aos fundamentos do Serviço Social e, assim como Chagas (2016), realiza um trabalho crítico e com importantes elementos para a compreensão de como o EaD é incompatível com a formação profissional em Serviço Social. Entretanto, o autor deixa evidente que as pesquisas em torno desse eixo precisam avançar, fato diante do qual, de acordo com o autor, a profissão tem encontrado dificuldade (SILVA, 2019).

Para esse autor, há um processo deliberado por parte do empresariado em ocultar informações sobre o EaD, o que pode estar dificultando a pesquisa em Serviço Social nesse sentido (SILVA, 2019). Esse fato também é destacado por Chagas (2016), quando afirma que as empresas que ofertam cursos EaD, geralmente não disponibilizam informações aos CRESS sobre atividades de estágio, o que implica, em muitos casos, no acionamento do Ministério Público (CHAGAS, 2016).

Em que pese as dificuldades de acesso às informações pertinentes ao EaD, Silva (2019) recorre novamente à esfera da Unopar buscando compreender as apropriações dos fundamentos teórico-metodológicos do ensino a distância. Ao registrar que tal instituição é uma das que mais ofertam cursos EaD para o Serviço Social, o autor destaca que o material produzido para o conteúdo didático desses cursos é confeccionado por uma das maiores empresas de consultoria educacional do mundo – a britânica *Person Education*. Tais materiais são homogêneos para todos os diversos polos da Unopar.

O formato pedagógico do curso de Serviço Social da Unopar dispõe de videoaulas, conteúdos digitais, contato on-line entre professores e estudantes e recurso ao apostilamento como estratégia de viabilização do conteúdo. *Tal formato pedagógico entra em expansão no cenário em que a força sociopolítica dos organismos internacionais determina as políticas educacionais brasileiras e latino-americanas* (SILVA, 2019, p. 142 – grifos nossos).

Para Silva (2019), o formato pedagógico dos cursos EaD reforça um conteúdo fetichista tecnológico que se assenta, sobretudo, no discurso da empregabilidade e da sociedade da informação. Ainda de acordo com o autor, esse formato pedagógico produz conteúdos éticos e políticos que tendem a ser pautados pelo senso comum e pelo pensamento das classes elitizadas. Outro ponto em destaque é a situação de passividade dos estudantes do ensino a distância no processo de ensino-aprendizagem, já que interação com os pares se dá, na maior ou na totalidade da formação, através da tela do computador (SILVA, 2019).

Recorrendo à sua dissertação de mestrado em Serviço Social, defendida na UFPE em 2018, “[...] a partir de depoimentos de egressos de cursos de Serviço Social no EaD de diferentes instituições de ensino superior à distância com polos em Pernambuco”, autor enfatiza

[...] que a ausência de maior acompanhamento direto por parte da equipe de professores e tutores levou a uma dificuldade de apropriação da ‘herança cultural’ do Serviço Social brasileiro. *Inclusive, essa ausência mobiliza-se pela configuração da relação entre conhecimento e formação, tendo em vista que os referenciais teóricos clássicos do pensamento social e, em alguns casos, até mesmo os próprios autores da profissão, não eram alvo de estudo nessa modalidade de ensino* (SILVA, 2019, p. 143 – grifos nossos).

Ao menos no que se refere ao conteúdo do projeto pedagógico da instituição analisada, Silva (2019) alerta que o núcleo dos fundamentos da grade curricular dessa instituição não é condizente com as bases estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Em suas análises, o autor observa ainda que os cursos EaD da Unopar enfatizam mais a questão de como exercer a profissão, do que os fundamentos que situam o Serviço Social numa totalidade histórica e no movimento da realidade concreta. Além disso, “[...] *desconsidera os núcleos de fundamentos da formação sócio-histórica brasileira como parte integrante da formação*” (SILVA, 2019, p. 143 – grifos nossos).

Nesse sentido, Silva (2019) aponta que a formação profissional em Serviço Social por meio do EaD pode percorrer muitos caminhos tendências, dentre os quais destaca-se três, ao tomar como referência as análises realizadas sobre a Unopar. O primeiro se refere ao aspecto político-pedagógico, que na ausência dos espaços físicos e coletivos, esvazia as possibilidades das potencialidades de trocas que a sala de aula pode proporcionar entre estudantes e professores.

[...] Historicamente, a sala de aula tem sido o lugar de debates, conflitos e trocas coletivas que poderiam desenvolver sínteses teóricas num aprendizado que, não isento de contradições e polêmicas, poderia, na particularidade da formação profissional em Serviço Social, mobilizar reflexões críticas e mesmo ser palco de disputa de ideias (SILVA, 2019, p. 144).

O segundo caminho tendencial do EaD, apontado pelo autor, se refere à esfera teórico-metodológica, onde essa vem sendo formatada para responder “[...] à massa de novos segmentos profissionais que vem sendo formada no EaD” (SILVA, 2019, p. 144). O autor ressalta que no plano dos cursos presenciais e públicos

[...] historicamente referenciado como ensino qualificado, os fundamentos do Serviço Social vêm passando por compreensões equivocadas, lacunas e ausências de discussões, por vezes, com argumentos de dissociação da relação teoria e prática, dentre outras dimensões, conforme tem pontuado o Projeto Abepss Itinerante (2018) (SILVA, 2019, p. 144).

Ou seja, mesmo nos cursos públicos presenciais, com o rigor teórico que lhes são exigidos, o Serviço Social está passível de equívocos, e outras fragilidades. Nesse sentido, a adoção e expansão dos cursos EaD passam a requerer bastante atenção aos pesquisadores, sobretudo em como estes vêm se apropriando dos fundamentos do Serviço Social (SILVA, 2019).

Como terceira tendência apontada aos cursos EaD, a formação situa-se como uma das mais afetadas, e pode configurar novos parâmetros ao Serviço Social brasileiro (SILVA, 2019). De acordo com o autor, essa tendência se dá justamente pelo esvaziamento de conteúdo dos “aportes referenciais do projeto de formação historicamente desenhado pelas diretrizes curriculares da Abepss” (SILVA, 2019, p. 145).

[...] a tendência de fragilização teórico-metodológica da formação, diante das ofensivas que a política educacional vem recebendo na atualidade, tem deslocado o lugar que a teoria ocupa ao longo do processo formativo, promovendo uma fratura na unidade teoria e prática (SILVA, p. 145 – grifos nossos).

Outras linhas tendenciais apontados pelo autor podem ser classificados da seguinte forma: a) provável “redimensionamento” dos meios de acesso ao conhecimento produzido pelo Serviço Social, sobretudo por conta do processo de “apostilamento” dos cursos EaD; b) distanciamento do pensamento crítico, especialmente da teoria marxista; c) apropriação pragmática e tecnicista dos fundamentos do Serviço Social; d) ecletismo teórico e conservadorismo, sobretudo em virtude do distanciamento dos referenciais teóricos da profissão (SILVA, 2019).

Para esse autor “[...] a vala do ecletismo teórico e as expressões de conservadorismo podem assumir a tônica do conteúdo formativo, desenhado em apostilas, que sintetizam o material didático-pedagógico” (SILVA, 2019, p. 145 – grifos nossos). Nesse sentido, o autor aponta que 60% da formação em Serviço Social, até 2018, estava sendo realizada via EaD.

Desse modo, o autor ressalta que a categoria profissional tem se posicionado nos últimos anos através de “[...] campanhas e documentos que explicitaram incompatibilidades entre o ensino de graduação a distância e o projeto de formação do Serviço Social, umbilicalmente vinculado ao projeto ético-político profissional” (SILVA, 2019 p. 146). Em nossa pesquisa foi possível identificar dois desses posicionamentos da categoria profissional, que foram incluídos dentro da produção selecionada, que aqui caracterizamos como parte das estratégias de relacionar o EaD como incompatível com o Serviço Social. Nesse sentido destacamos um breve posicionamento da

Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social acerca das “reformas neoliberais no ensino superior” (ENESSO, 2007), publicado na revista *Em Pauta* e, também outro, da Abepss e Cfess (2011), sobre a formação profissional, veiculado pela revista *Serviço Social e Sociedade*.

Acerca do posicionamento da Enesso (2007) – construído coletivamente nos debates organizativos dos estudantes de Serviço Social em seus encontros nacionais –, a entidade se coloca contrária ao EaD e organiza tal posicionamento a partir de uma deliberação dos estudantes que

[...] é pautada principalmente pela ausência de qualidade nesta modalidade de ensino, que quebra o tripé fundamental da universidade: ensino, pesquisa e extensão; que não permite o contato com o diferente; que limita o acesso ao conhecimento, que para o Serviço Social foge das diretrizes curriculares, e que é potencializado para a população de baixa renda, que acaba sendo o foco da dita inclusão (sem qualidade) social (ENESSO, 2007, p. 201).

A Enesso (2007) conclui seu posicionamento político em defesa do ensino superior público e, mais especificamente em defesa de uma formação de qualidade do Serviço Social, repudiando a forma como o, até então, Governo Lula da Silva, estava lidando com o ensino superior. Isso porque, de acordo com o posicionamento dessa entidade estudantil, os mecanismos utilizados por esse governo estariam propositalmente esfacelando o “[...] ensino superior pautado na qualidade, gratuidade, no ensino laico, de fácil acesso e permanência para todos, [...] além de ser uma via para a desregulamentação da profissão” (ENESSO, 2007, p. 201).

As formulações do posicionamento das entidades Abepss e Cfess (2011) ajudam a pavimentar as reflexões finais que encaminhamos nas próximas páginas, uma vez que destacam a formação profissional como um dos principais pilares do projeto profissional. Essas entidades apontam ainda que a expansão do EaD representa um declínio da política de educação brasileira, representando uma “[...] *direção de adestramento*” (ABEPSS; CFESS, 2011, p. 786 – grifos nossos).

[...] Defende-se que os princípios, objetivos e diretrizes de projeto de formação profissional do(a) assistente social, em vigor desde 1996, são incompatíveis com o ensino a distância. Com isso não se pretende afirmar que todo ensino presencial se aproxime necessariamente desses elementos, mas sim que essa modalidade pode favorecer essa aproximação, enquanto o EAD não (ABEPSS; CFESS, 2011, p. 792).

Na defesa desse posicionamento, tais entidades colocam como “parâmetro de qualidade” o projeto de formação crítica delineada com as diretrizes curriculares (ABEPSS; CFESS, 2011). Ressaltam que o processo de formação crítica consiste na promoção de uma contínua atualização e que seja capaz de promover debates que

possibilitem o enriquecimento intelectual e político desse processo formativo. Destacam, ainda, que toda formação profissional deve ter uma direção e, no caso do Serviço Social, sua direção tem como norte o projeto profissional.

[...] As profissões têm que dar respostas à sociedade. No caso do Serviço Social, pretende-se que o graduado seja capaz de propor projetos de intervenção profissional, mas também de se fazerem necessários em áreas que ainda não dispõem da atuação do assistente social, ampliando o mercado de trabalho (ABEPSS; CFESS, 2011, p. 794).

Além disso, apontam que as dimensões investigativa e interventiva ganham centralidade na lógica curricular da formação crítica dos assistentes sociais. E, adicionalmente, apontam outros elementos estrategicamente importantes – também como já exposto – para seguir nessa direção: a “[...] *indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; exercício do pluralismo; a ética como um princípio formativo perpassando a formação curricular; a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica*” (ABEPSS; CFESS, 2011, p. 795 – grifos nossos). Ressaltam que esses elementos colocam como requisição um intenso rigor teórico que apenas o ensino presencial possibilita expressar, sobretudo através de interações entre professores e estudantes, participações em espaços coletivos, congressos etc. (ABEPSS; CFESS, 2011).

[...] Estes são alguns dos elementos que sustentam a defesa de que o EAD no Brasil não possibilita a educação necessária ao profissional de Serviço Social, uma vez que, para efetivação desse projeto, fazem-se necessárias: leituras densas; bibliografia de qualidade, que busquem as fontes; debates críticos; aprofundamento teórico, ético e político; pesquisa e extensão; vivências; relação com a sociedade; contato direto com a profissão e profissionais (ABEPSS; CFESS, 2011, p. 797).

Ademais, com base no que vimos expondo como resultado da pesquisa realizada desde o primeiro capítulo e, especialmente a partir da análise do estado da arte das formulações acadêmicas sobre a expansão do EaD, pode-se propor como hipótese, ainda que parcialmente, que o projeto profissional hegemônico do Serviço Social se encontra sob o risco de asfixia com o fenômeno da expansão do ensino a distância. Acerca dessa possibilidade e, com base nas formulações acadêmicas aqui expostas, apresentamos na sequência, um breve esforço interpretativo para a conclusão de nossas análises. Além disso, também colocamos como um dos grandes desafios ao Serviço Social, o atual contexto da educação superior, que vem sofrendo ataques neoliberais cada vez mais aprofundados, sobretudo nas áreas das ciências sociais e humanas.

3.3 Tendências da repercussão do EaD ao projeto profissional do Serviço Social e o contexto atual da educação superior no país

A partir das formulações acadêmicas revisadas, a intenção desse tópico é esboçar uma breve interpretação crítica sobre as repercussões do EaD ao projeto profissional, sobretudo com base no contexto atual do Brasil.

Ao longo de toda a pesquisa, cuja exposição de seus resultados é apresentada nessa dissertação de mestrado, procuramos nos aproximar dos fundamentos que perpassam nosso objeto de investigação, buscando compreender o seu movimento na realidade concreta. Nesse sentido pôde-se constatar que sua gênese é produto da reconfiguração do padrão de acumulação capitalista que emerge com a crise estrutural do capital dos anos de 1970.

Nesse processo, o capital movimentou-se em muitas direções visando restabelecer o terreno da burguesia. Uma dessas direções submeteu a educação a um papel cada vez mais funcional aos ideais neoliberais sob os quais está assentado. Nesse cenário, a utilização das TIC como meio difusor do ideário burguês, encontrou no EaD um instrumento eficaz para realizar esse processo, articulando o processo de formação profissional aos interesses do capital e nos marcos da divisão internacional do trabalho, conferindo o escopo de como esta deveria se orientar em países como o Brasil.

Com base na exposição das formulações acadêmicas apresentadas anteriormente, bem como do breve resgate histórico acerca da resignificação social do Serviço Social – a partir do qual se constituiu o projeto profissional crítico – chegamos à seguinte conclusão: apesar das explícitas evidências de que o projeto profissional corre risco de asfixia sob o vertiginoso avanço do EaD, é preciso manter, reconhecer e estimular as inquietações coletivas dos pesquisadores, para que se avance cada vez mais os estudos sobre essa temática, especialmente relacionando-a com o projeto profissional. Nesse sentido, lançamos, inclusive, esta hipótese como desafio para estudos futuros, tal como esboçamos na interpretação realizada no último tópico do capítulo anterior.

Isso porque, de acordo com as pesquisas analisadas, a formação crítica dos assistentes sociais – que tem como referencial teórico a tradição marxista – é

incompatível com o ensino a distância. Como vimos nos posicionamentos das entidades representativas, tais como a Enesso (2007), Abepss e Cfess (2011), a formação crítica que norteia o projeto profissional requer uma contínua inserção dos elementos que possibilitam esse processo. Isto é, o projeto profissional tem no processo formativo uma de suas vigas centrais e estruturadoras. Este projeto formativo é fundamentado nas dimensões ético-políticas, teórico-metodológicas e técnico-operativas. Essas três dimensões encontram limites e tornam-se incompatíveis com o ensino a distância.

Como a formação por EaD se trata de um fenômeno relativamente recente em relação aos 85 anos de Serviço Social, no Brasil, é preciso que suas tendências continuem sendo acompanhadas. Nesse sentido, estando o projeto profissional constituído consensualmente entre as distintas elaborações teóricas que tratam sobre essa temática, sob o norte de um ideário que possibilite o desenvolvimento de uma nova ordem societária, na qual a classe trabalhadora possa vislumbrar um mundo sem exploração e sem opressões, já é possível observar, pela produção acadêmica revisada, os limites de sua presença na formação EaD. Isto é, o ideário que está implicitamente codificado no ensino a distância é o inverso daquele proposto pelo projeto profissional hegemônico do Serviço Social. Nesse sentido, observa-se que o EaD tende a contribuir para regredir, proporcionalmente, a compreensão crítica da realidade social no conjunto da categoria de assistentes sociais, quando se considera os pressupostos que orientam a formação à distância, capitaneada pelos interesses de mercado.

Em outras palavras, no que se refere ao contingente de profissionais formados via EaD, há quase uma década, esse se expressa em maioria numérica frente aos cursos presenciais. Estamos, portanto, diante de uma massa crescente de assistentes sociais, cuja formação vem se dando de forma descolada do projeto formativo do Serviço Social, tal como previsto nas Diretrizes Curriculares, especialmente a partir de características centrais, tais como: aligeiramento da formação; reducionismo dos fundamentos teórico-metodológicos por intermédio de apostilamentos e uniformização e padronização dos conteúdos didático-pedagógicos; dissociação da interlocução com a pesquisa e a extensão, entre outras.

Esses aspectos, aqui sumariados, evidenciaram como esta formação se dá de forma destoante e descolada de uma compreensão crítica da realidade social, podendo impossibilitar a própria apreensão do significado social da profissão, bem como as possibilidades de respostas que o Serviço Social pode expressar perante a questão

social. Como vimos ressaltando, o desenvolvimento do atual projeto de formação profissional vem se consolidando desde os processos conjunturais de busca pela abertura democrática no Brasil, cujos desdobramentos também possibilitaram o chamado “Congresso da Virada” em 1979. Ou seja, naquele processo histórico específico de erosão da Ditadura Civil-Militar, setores progressistas de assistentes sociais se organizaram de forma articulada junto a outros sindicatos, unindo forças à classe trabalhadora na busca da derrubada daquele regime.

Tal processo possibilitou, como também vimos, o desenvolvimento do Serviço Social, sua formação e, especificamente, seu atual projeto profissional. Embora estejamos inseridos na totalidade da sociedade burguesa e, com isso, por si só, estão colocadas barreiras para qualquer projeto minimamente progressista, a existência de um projeto profissional como o do Serviço Social, tem por base elementos que possibilitam uma formação crítica e que se coloca de forma distinta da que a sociedade burguesa nos impõe.

O avanço do EaD nos cursos de Serviço Social, de fato, é preocupante. Isso porque, como vimos na exposição das formulações acadêmicas, a compatibilidade das Diretrizes Curriculares se expressa no ensino presencial, especialmente nos cursos públicos. Nesse sentido, com base nos resultados da análise das formulações acadêmicas revisadas no tópico anterior, duas tendências podem estar simultaneamente em desenvolvimento.

Na primeira tendência, pensada em um cenário menos pessimista, esse processo pode acarretar “apenas” em fragilidades na formação e, até mesmo, em desqualificação profissional. Mas, por outro, em uma perspectiva mais nefasta, a segunda tendência pode expressar a possibilidade do surgimento de distintos projetos profissionais pautados pelo conservadorismo, pelo tecnicismo e/ou, mesmo, pelo senso comum. Ambas se entrelaçam na trajetória de regressividade de uma formação crítica.

Nessa última perspectiva, tais projetos podem se colocar em disputa da direção social da formação e, conseqüentemente, do trabalho profissional do Serviço Social à medida em que se afunila a sua massa crítica. Também nesta última perspectiva, o legado desenvolvido a partir de 1979, que possibilitou o processo de construção do atual projeto profissional, seria sufocado.

Ainda com relação à exposição da produção acadêmico-científica, buscamos compreender de que forma os pesquisadores vêm tratando a questão do EaD e se a

relacionam com o projeto profissional. Nota-se, com a análise do material referenciado e explorado nas páginas anteriores, uma tendência de reprodução e aprimoramento de pesquisas pré-existentes. Essa tendência denota uma lúcida articulação de pensamento crítico entre os pesquisadores, em um esforço coletivo – ainda que expresso em produções diversas, relacionadas à pesquisa, vinculadas ou não a programas de pós-graduação – para avançar na compreensão desse fenômeno para a profissão.

Ou seja, em geral, os pesquisadores conhecem os fundamentos do EaD, as temáticas que o perpassam e, também, prezam pela constante atualização dos dados referentes a essa temática. Constatamos, ainda, como vimos, que uma das maiores preocupações se refere à formação profissional, que, nos moldes pedagógicos do EaD, se apresenta de maneira fragilizada em relação ao pensamento crítico norteado pelo projeto profissional e o referencial teórico marxista.

No que se refere às repercussões da formação via EaD no cotidiano profissional, porém, é possível afirmar que ainda não existem resultados conclusivos sobre esse processo, ainda que as formulações aqui revisadas apontem tendências, nesse sentido, ou, mesmo, destaquem apreensão frente aos conteúdos teórico-metodológicos e os sentidos éticos e políticos daí decorrentes. Embora as pesquisas analisadas sejam extremamente importantes para ajudar a interpretar a atualidade dos processos formativos do Serviço Social, os resultados que se apresentam são insuficientes, ainda, para nos aproximar da nova realidade que emerge com a expansão do ensino a distância. A insuficiência desses resultados deve ser levada em questão na revisão de nossas análises para evitar a condução de interpretações especulativas.

Conforme apontam Silva e Amaral (2019), se faz necessário expandir o conhecimento acerca dos assistentes sociais no que se refere ao ideário coletivo sobre a sociedade. Portanto, uma das tarefas coletivas que se coloca às entidades representativas do Serviço Social, aos distintos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, e à todas as esferas comprometidas e interessadas com o projeto profissional hegemônico, é o fomento a processos investigativos sobre as repercussões do EaD na formação e como essa se expressa no cotidiano profissional. Recomendamos, ainda, insistimos, que as pesquisas busquem relacionar o objeto em questão com o projeto profissional, uma vez que esse é um dos importantes legados da história do Serviço Social brasileiro, como vimos em linhas gerais no capítulo anterior.

Nesse sentido, se faz necessário absorver os dados, informações e reflexões aqui apresentados, bem como dos demais pesquisadores citados ao longo desse trabalho, como um alerta aos que defendem o projeto de uma formação crítica. Obviamente, a realidade expressa em nossas investigações não sofrerá alterações num passe de mágica, mas o Serviço Social necessita ampliar o conhecimento sobre seus trabalhadores. Conforme aponta Netto (2016), atualmente há uma tendência de fragmentação e regionalização das pesquisas referentes ao Serviço Social, destacando que há uma constante diminuição da produção acerca da formação e, também, do projeto profissional.

Dessa forma, por um lado, um dos desafios atuais colocados ao Serviço Social é a expansão do EaD e, por conseguinte, a necessidade de fomento às pesquisas que visem reconhecer as expressões desse fenômeno na realidade concreta dessa profissão. Por outro lado, no que se refere à totalidade da educação superior, a contradição que tem se colocado é uma descontinuidade do incentivo à pesquisa através de seu progressivo desfinanciamento.

De fato, quando se insere a questão do EaD no contexto da educação superior e, principalmente, sua proliferação sob a perspectiva de mercantilização e de financeirização por intermédio de sua gestão privada, é necessário considerar os recentes processos que estão em curso. Isto é, cabe retomar a articulação entre a expansão do EaD em sua relação com a formação profissional em Serviço Social, nos marcos das mudanças que vêm sendo operadas na gestão do Estado brasileiro, com os processos contrarreformistas e a orientação neoliberal, a fim de contextualizar as atuais tendências da educação superior no país.

Nessa direção, Sguissardi (2021) aponta que essa tendência ocorre como um processo de regressão de prioridades à educação superior. O autor destaca que esse processo foi acelerado com o golpe político de 2016, que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff, e alocou de forma interina ao comando do país, o infame governo de Michel Temer. Embora tenha sido um período de curta duração, esse governo adensou drasticamente contrarreformas neoliberais que reduziram direitos da classe trabalhadora, como, por exemplo, a contrarreforma trabalhista e a Emenda Constitucional (EC) nº 95, que congelou gastos públicos por 20 anos, portanto até o ano de 2036 (MARIANO, 2017; SGUISSARDI, 2021).

Mariano (2017) aponta que o Governo Temer não se preocupou com as massivas mobilizações sociais contrárias à EC 95 (a denominada “PEC dos gastos”) que instituiu esse novo regime fiscal, mesmo que já ostentasse imensa impopularidade. Sob a justificativa de um déficit nas contas públicas, o que se viu, na verdade, foi uma “[...] *medida de ajuste fiscal que atende à lógica imposta pelo consenso neoliberal para as nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento*” (MARIANO, 2017, p. 267 – grifos nossos). Nesse sentido, Duarte, Lima, Prestes e Queiroz (2021) acrescentam que “[...] além do congelamento na alocação das verbas públicas para as políticas públicas, a EC 95/2016 congela os reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos públicos” (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2021, p. 247).

No que se refere aos gastos públicos com saúde e educação, o ano base que se coloca como parâmetro é 2017, iniciando-se tais limitações em 2018 e suscetível a alterações apenas a partir do seu décimo ano de vigência (MARIANO, 2017, p. 260). Para se ter uma noção das drásticas reduções no financiamento à educação superior que se seguiram desde então, Sguissardi (2021) aponta que

[...] isto pode ser demonstrado se examinadas as medidas relativas ao financiamento, seja do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC), ao qual está vinculado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq); seja da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelo financiamento, regulação/avaliação e controle dos mais de 4.400 programas de pós-graduação de todas as IES de educação superior públicas e privadas; seja do capital e custeio da IES federais. No caso do MCTIC, os cortes orçamentários reduziram-lhe as verbas para o ano de 2020 a $\frac{1}{4}$ das de seu orçamento de 2016 (SGUISSARDI, 2021, p. 220).

O autor ressalta que as milhares de pesquisas financiadas pelas principais agências do país, a saber, a CNPq e a CAPES, certamente sofrerão prejuízos em suas produções. Em análise comparativa de anos anteriores, destaca, ainda, que, entre 2003 e 2013, houve um forte crescimento nos investimentos à educação superior, especialmente no que se refere à pós-graduação e o fomento à pesquisa. Entretanto, em 2014, iniciou-se uma tendência de redução que, em 2019, atingiu seu pico decrescente, com um orçamento 28% menor que o de 2013 (SGUISSARDI, 2021). Com relação ao recente ano de 2020, o autor destaca que os recursos destinados à pós-graduação e à pesquisa foram menores que os expressos no ano de 2006, correspondendo a “[...] apenas 31,5% dos de 2015” (SGUISSARDI, 2021, p. 222).

Conforme apontou Leher (2019), o aceleração do desfinanciamento dos orçamentos universitários se deu a partir de uma escalada reacionária contra a

universidade e o pensamento crítico, que, de acordo com esse autor, emergiu com as eleições presidenciais de 2018⁶². Embebido pelo fundamentalismo da ideologia do movimento “escola sem partido” – além de seu conhecido histórico autoritário, de cariz fascista, nazista, racista e reacionário – Jair Messias Bolsonaro comandou o tom de sua campanha eleitoral a partir de uma explícita perseguição às universidades públicas, lhes atribuindo “[...] um lugar de doutrinação ideológica, de predominância do que a ultradireita estadunidense denominou como ‘marxismo cultural’, uma proposição fantasmagórica, *adjetivando, pejorativamente, as humanidades*” (LEHER, 2019, p. 25 – grifos nossos).

Para Leher (2019), essa tônica foi responsável por desvelar setores autoritários do judiciário que, de modo articulado passaram a censurar debates políticos nas universidades, por intermédio de repressão policial que buscavam apreender faixas, computadores e até mesmo interromper aulas. De acordo com Leher (2019), esses acontecimentos despertaram o alerta de que a sensação de segurança do ambiente universitário estava rompida. Entretanto, as medidas persecutórias de setores reacionários do judiciário, foram analisadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e, sustadas por unanimidade durante o segundo turno daquele fatídico processo eleitoral (LEHER, 2019).

Mas, parafraseando Belchior, “eles venceram”! E instituído o novo comando do governo federal, o presidente nomeou para o cargo de Ministro da Educação, o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez. O então ministro “olavista”⁶³, permaneceu apenas três meses no cargo após incontáveis polêmicas, como por exemplo, o fato de ter adjetivado os brasileiros de canibais em viagens internacionais, além de propor reescrever a história nos livros didáticos, por exemplo, com a negativa da existência da Ditadura Civil-Militar. Além disso, o então ministro também entrou em conflito com a base do governo e demais “olavistas” e logo foi substituído por Abraham Weintraub (LEHER, 2019).

⁶² Ressalvamos, no entanto, que mesmo antes do *impeachment* de Dilma Rousseff, as universidades federais já vinham sofrendo cortes orçamentários desde 2014 (SGUISSARD, 2021). Portanto, o que ocorre, após a destituição da então presidenta, é o aprofundamento da tendência de redução orçamentária, que já se fazia presente – e, mais especificamente, é necessário salientar – esse processo é adensado por ataques explícitos à universidade, ao pensamento crítico e à vida democrática.

⁶³ Denominação atribuída aos seguidores do autoproclamado “filósofo da direita brasileira”, Olavo de Carvalho.

O então novo ministro não demonstrou tônica tão diferente de seu antecessor; ao contrário, passou a atacar as universidades, sobretudo os cursos das áreas de ciências humanas e sociais, de forma ainda mais explícita. Com o falso argumento de que as universidades brasileiras gastam em excesso sem, no entanto, serem consideradas universidades de excelência⁶⁴, além é, claro, da explícita perseguição ideológica aos cursos dessas áreas, Weintraub cortou 30% do orçamento de três universidades federais como forma de punição ao que ele denominou de balbúrdia promovida por essas instituições⁶⁵ (LEHER, 2019).

Além disso,

[...] Em sessão no Congresso, o ministro admitiu a cobrança de mensalidades na pós-graduação *stricto sensu*, atualmente gratuita, e indicou que a opção para a expansão da educação superior é o ensino privado que, no Brasil, está sob controle de grandes fundos de investimentos (LEHER, 2019, p. 32 – grifos do autor).

Mas o conjunto de ataques perpetrados pelo novo governo à universidade brasileira não passou em silêncio e provocou duas grandes manifestações sociais em defesa da educação pública, ambas num intervalo de 15 dias, em maio de 2019 (LEHER, 2019). No entanto, os ataques não cessaram e um dos projetos mais nefastos com relação ao “futuro” da educação pública foi apresentado: o “Future-se”. De acordo com Leher (2019), a instituição de tal projeto tem como pano de fundo as consequências do estrangulamento orçamentário causado pela EC 95, de 2016.

[...] A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade. Para isso, propugna contratos de gestão com Organização

⁶⁴ Conforme assinala Leher (2019), essa tentativa de Abraham Weintraub de desqualificar as universidades brasileiras frente as instituições de outros países que melhor se localizam nos rankings internacionais, só seria verdade se estivessem classificadas entre as 100 melhores universidades de excelência do mundo. Ainda de acordo com o autor, tal narrativa demonstrou um claro desconhecimento por parte do então ministro de como são organizados tais listagens de classificação, sobretudo ao ignorar critérios elitistas de classificação “[...] como a publicação em um pequeno grupo de revistas, prêmios Nobel nas instituições, dirigentes de organismos internacionais e de grandes corporações. Apenas para citar um exemplo: o Banco Mundial é dirigido por um cidadão estadunidense e o FMI por um europeu. Ademais, os dirigentes dos organismos internacionais são definidos a partir da força relativa dos países nas relações de poder mundial. *Ignora, também, a longa história das universidades estadunidenses e europeias e a curta e sofrida história das universidades brasileiras, nas quais professores foram alvos de prisões e cassações, como no período da ditadura de 1964-1980, assim como de cortes orçamentários draconianos*” (LEHER, 2019, p. 30-31 – grifos nossos).

⁶⁵ Inicialmente, as três instituições que sofreram tais cortes orçamentários foram a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com a repercussão negativa frente aos riscos jurídicos do flagrante uso político do orçamento do MEC, o então ministro da educação estendeu os cortes para todas as universidades federais (LEHER, 2019).

Social financiada a partir de fundos de investimentos negociados na Bolsa de Valores, erodindo os preceitos constitucionais e, em particular, a autonomia universitária (LEHER, 2019, p. 33).

Nesse sentido, somam-se aos nossos desafios expressos até aqui, os desígnios do “Future-se”, instituído com o atual governo de extrema direita, em 2019. Acerca desse processo, Sguissardi (2021) aponta que, a partir de intensas orientações neoliberais expressas nesse projeto, explicitamente voltado para o mercado, a tendência é que o MEC altere a forma de financiamento das instituições federais por “suposta” concepção de autonomia financeira (SGUISSARDI, 2021). Perspectiva essa que já se expressou a partir de distintas medidas que vêm sendo encaminhadas por este governo.

Além disso, o autor salienta que as orientações de fomento à pesquisa, expressas nesse projeto, visam responder às demandas do mercado com inovações tecnológicas que possam ser rentabilizadas (SGUISSARDI, 2021). Nesse sentido, “[...] *pode-se afirmar que as atividades de ensino e pesquisa nas áreas de ciências sociais, humanidades, artes, assim como a própria pesquisa básica e a extensão universitária, correm sérios riscos de subfinanciamento, desprestígio e desestímulo*” (SGUISSARDI, 2021, p. 225-226 – grifos nossos). As propostas apresentadas às instituições não se dão de forma obrigatória, isto é, a adesão é voluntária. Entretanto, com o movimento de estrangulamento dos recursos financeiros, as instituições podem se ver sem muitas opções no futuro, e talvez essa seja exatamente a intenção que subjaz ao “Future-se”.

Em nossa análise, esse projeto tende a reforçar o atual padrão da educação superior. Inserido na economia de capitalismo dependente, tal padrão se caracteriza a partir de uma lógica privatista, adensando pressupostos de competitividade e individualismo que, impulsionam uma diluição das barreiras entre o público e o privado (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2021). As autoras salientam que o governo Bolsonaro tende a reforçar o negacionismo científico, o controle e a perseguição ideológica, como, aliás, tem se verificado em sua condução.

Os desafios que se colocam ao Serviço Social, portanto, são imensos, perante o avanço do EaD – e da própria expansão do ensino privado – e, sobretudo, ao período que se coloca pós-2016 às instituições públicas de ensino, sobretudo às federais. Para Duarte, Lima, Prestes e Queiroz (2021) a conjuntura que se estabelece, desde então, é a de aprofundamento da precarização da formação, onde o EaD produz seu

aligeiramento. As autoras ressaltam ainda que a incidência do mercado no campo da pesquisa pode determinar os rumos que essa irá tomar na produção do conhecimento, comprometendo a “[...] formulação de questões (e a busca por respostas) que atinjam a coletividade e que afligem de fato a classe trabalhadora” (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2021, p. 250).

Alertam, ainda, para a tendência de fragilidade com o rigor teórico em face do crescente estímulo ao imediatismo e ao determinismo sobre a realidade, “[...] *desqualificando a distinção fundamental entre aparência e essência*” (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2021, p. 250 – grifos nossos). As autoras destacam ainda que as transformações que estão em curso, estimulam cada vez mais a formação de mão de obra funcional à reprodução do capital, sobretudo com o estímulo de um “[...] perfil profissional que *não preze pelo conhecimento crítico que garanta o entendimento da complexidade da realidade social e das profissões nela inserida*” (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2021, p. 250 – grifos nossos).

Conclui-se, portanto, que as repercussões do fenômeno da expansão do EaD para o projeto profissional do Serviço Social, somam-se às transformações em curso na educação superior, que, no pós-2016, se expressa em um cenário de estrangulamento do financiamento à produção de conhecimento e de explícitos estímulos institucionais de mercantilização. Por esta razão, a defesa de tal projeto profissional, necessariamente, passa pela defesa da educação de forma ampliada, ou nos termos de Mészáros (2008), pela defesa de um projeto de “educação para além do capital”.

Esta tarefa, no entanto, se coloca de forma extremamente complexa, uma vez que estamos diante de uma conjuntura de intensa regressão dos direitos sociais e de desestímulo ao pensamento crítico a partir de um governo de extrema direita. Se as reflexões de Florestan Fernandes (1975) sobre a universidade brasileira se colocam cada dia mais atuais frente à uma escalada brutal de perseguição ao pensamento crítico, a busca pela utopia deve permanecer em nosso horizonte para que não se possa naturalizar a barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EaD e sua relação com o projeto profissional de Serviço Social, como objeto de nossa pesquisa, a partir das formulações teórico-acadêmicas – que se deteve também na produção acadêmica específica da área –, e cuja análise e crítica, a partir do processo investigativo, se procurou desenvolver ao longo dessa exposição, está intimamente imbricado às transformações que expressam a respostas do capital a mais uma de suas crises. Se particulariza e se singulariza no contexto da formação social brasileira, seja por sua inserção desigual e periférica nesse processo, seja pelo sentido e condução das políticas de educação no país, aqui particularmente da educação superior, de cujos traços históricos também se procurou aproximar, mas se detendo mais especificamente em suas inflexões a partir dos anos 1990.

Nesse sentido, o EaD também deve ser concebido como um elemento do capital que pode impossibilitar o desenvolvimento de uma subjetividade coletiva que tenha como horizonte a transformação cultural da sociedade através da educação, como foi apresentado a partir de apontamentos das contribuições de Mészáros (2008). Ou seja, a expansão do EaD – funcional às demandas do capital –, nas perspectivas assinaladas ao longo desta dissertação, pode auxiliar na manutenção da produção e reprodução das relações sociais capitalistas constituídas em seu projeto societário de orientação neoliberal.

O projeto de educação superior que se apresenta atualmente no Brasil expressa as transformações advindas com a reorganização do padrão de acumulação capitalista, por intermédio do ideário neoliberal a partir da crise estrutural dos anos de 1970. Nos países do Cone Sul, essas transformações tiveram início, ainda incipientemente, em meados dos anos 1970 e seguiram avançando desde então. No bojo dessas transformações, o Brasil passa a experienciar contrarreformas neoliberais, claramente identificadas a partir dos anos 1990. Tal processo foi responsável pela escalada neoliberal nas políticas sociais brasileiras, bem como na forma de o Estado conduzir suas relações com a sociedade, destacando-se, neste estudo, a educação superior.

A condução da educação superior no Brasil, a partir de então, ganhou tonalidades cada vez mais funcionais às demandas do capital. Isso porque as contrarreformas perpetradas ao longo dos anos 1990 tiveram influência de organismos transnacionais,

como o FMI e o Banco Mundial. Essa interferência se voltou, por exemplo, no sentido de reconfigurar a educação dos países periféricos de acordo com as novas demandas do mercado de trabalho e, mais incisivamente, se relacionam ao papel que concebem para inserção subjugada e/ou subalterna de países de economia periférica e dependente como o Brasil, nos marcos da divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, um dos elementos constitutivos dessas mudanças é o estabelecimento de uma cultura educacional competitiva, de cariz neoliberal, tecnicista, meritocrática e voltada para o mercado de trabalho.

Para essa pesquisa, tornou-se importante, destacar as distintas concepções de direitos humanos, uma vez que a Constituição Federal de 1988 assegura o direito à educação básica, ao contrário da educação superior. Tal abordagem também possibilitou apreender que as contrarreformas, sobretudo na educação superior, não inauguram, especificamente, um sentido neoliberal em sua condução. Isso porque, como vimos, a concepção de direito associada à Carta Magna brasileira, já se aproxima da concepção liberal de direitos humanos estabelecida na Declaração Universal de Direitos Humanos das Nações Unidas.

Como vimos, embora seja importante reconhecer que não se reveste de novidade a ideologia que sustenta a concepção de direito à educação, embutida na Constituição Federal de 1988 – tendo em vista a perspectiva liberal que já a acompanhava –, as contrarreformas perpetradas a partir desse período avançaram, contudo, vertiginosamente, nessa direção. Esse processo permitiu que a educação se fragilizasse, ainda mais e progressivamente, no que se refere à sua defesa como direito, avançando as estratégias de sua mercantilização.

A partir de 1996, no contexto de específica contrarreforma do Estado brasileiro, os dispositivos consolidados com a nova LDB, possibilitaram, dentre outros mecanismos, a legitimação do ensino a distância para qualificação e a possibilidade de expansão do ensino superior sob a esfera privada. Com a chegada do novo século e o aprimoramento das TIC, o uso do EaD se tornou uma das principais estratégias de mercado para expandir seus lucros. Esse processo se fez presente com o aumento, cada vez mais expressivo, da oferta de vagas, quando os conglomerados educacionais passaram a monopolizar diversos serviços educacionais.

Nesse processo, abriram seus capitais ao mercado financeiro, sobretudo a partir de incentivos fiscais embutidos em programas como o PROUNI e o FIES. Dessa

forma, acentuou-se, de forma progressiva, o caráter privatista que sempre esteve presente na estrutura da educação superior brasileira, mas que, dessa vez, experienciava patamares mais lucrativos. Tendo em vista que a preferência pelos cursos de ciências sociais e humanas no formato EaD tenha se dado de forma estratégica pelos conglomerados educacionais, justamente, por exemplo, pela baixa necessidade de equipamentos tecnológicos voltados para a formação dos estudantes, essa tendência possibilitou uma robusta ampliação de vagas e matrículas nos cursos de Serviço Social.

Situado na conjuntura de um terceiro momento de expansão do acesso ao ensino superior brasileiro – sendo os dois primeiros durante a Ditadura-Civil Militar e o segundo ao longo dos anos 1990, respectivamente –, o EaD se expressa sob um processo contraditório. Isso porque, esse formato de ensino surge, sob a perspectiva de que supriria demandas de capacitação profissional, sob a concepção de que caberia formar novos trabalhadores que pudessem preencher lacunas de uma suposta demanda de maior qualificação para o mercado de trabalho. Processo esse que marcou, desde os anos 1990 – e, sobretudo, durante as gestões petistas, quando o Brasil se viu diante da ampliação de políticas públicas, ainda que em meio a limitações – todo um ideário de maior qualificação profissional, sob a orientação de um novo padrão de organização e gestão da produção e do trabalho, em suas estratégias de fazer face à crise do capital, expressa, claramente, a partir dos anos 1970.

No que se refere ao Serviço Social, a expansão do EaD em suas relações com seu projeto profissional constituiu o recorte de nossa pesquisa, colocando a necessidade de resgatar o legado histórico de sua construção, cujo desenvolvimento se deu a partir do Movimento de Reconceituação entre as décadas de 1960 e 1970 e, especialmente após o denominado Congresso da Virada, em 1979. Naquele período, setores do Serviço Social, envolvidos e comprometidos com os interesses da classe trabalhadora, sobretudo por intermédio de influências da organização sindical e por referências marxistas, deram um novo sentido ao significado social da profissão.

A partir de então, um novo horizonte profissional passou a ser desenvolvido através de um projeto profissional comprometido com os interesses da classe trabalhadora, objetivado e subjetivado em suas dimensões éticas e políticas. Convencionou-se reconhecer que tais dimensões estão alicerçadas em um conjunto de elementos que estruturam tal projeto profissional, dentre eles as Diretrizes Curriculares da Abepss, de 1996.

Com a abertura do EaD nos cursos de Serviço Social, a partir de 2006, e sua posterior expansão desenfreada, as entidades representativas da profissão classificaram tal formato de ensino como sendo incompatível com as Diretrizes da Abepss. Esse processo pôde ser constatado durante a análise das formulações acadêmicas selecionadas, dos distintos estudos de pesquisadores em Serviço Social referenciados na exposição do terceiro capítulo, bem como nos posicionamentos das próprias entidades representativas.

Em que pese algumas concepções sobre o EaD terem disseminado uma visão positiva no que diz respeito à sua expansão, sinalizando um possível acesso mais democrático ao ensino superior, destacamos, porém, que as análises não se sustentam a partir desta noção de democratização. A rigor, como vimos, esse fenômeno se trata de uma estratégia expansionista, especialmente, em direção ao fomento do ensino privado.

Observamos ainda que esse formato de ensino compromete não apenas a qualidade dos projetos pedagógicos, como também a formação profissional em si. No que se refere ao Serviço Social, o cenário apresentado ao longo dos últimos anos, confere a este curso a sexta posição entre os que mais ofertam vagas por intermédio do EaD. Cenário esse que repercute na formação, quando o Serviço Social passa a contar, como concluintes predominantes, com profissionais formados pelos cursos de graduação à distância, de acordo com os dados mais recentes de fontes documentais oficiais.

Os distintos autores e autoras referenciados(as) ao longo dessa pesquisa, cujas formulações acadêmicas foram analisadas – e, específica e detidamente em relação ao EaD e sua expansão no Serviço Social, no terceiro capítulo – apontam que tal formato de ensino tem se configurado como um nicho de mercado funcional ao processo de valorização do capital. Além disso, também apontam que o EaD pode proporcionar uma formação responsável em contribuir, ainda, para a alienação dos trabalhadores perante a realidade social.

Da análise das formulações também foi possível depreender, e reafirmar, que o processo de expansão do ensino a distância foi capitaneado por um movimento de financeirização da educação superior, expandindo o seu acesso de forma mercantilizada e fragilizando a educação pública e, em especial, se distanciando, ainda mais, de seu possível reconhecimento como direito. Ressalta-se, ainda, desta análise, que

o surgimento e avanço do EaD têm sido marcados por características que se destacam: formação aligeirada; padronização, uniformização e reducionismo de conteúdos e processos didático-pedagógicos (por exemplo, em aulas virtuais, que, geralmente, são gravadas e reproduzidas a diferentes turmas), não havendo espaço para o debate; e, ainda, por um ensino dissociado de sua necessária articulação à pesquisa e extensão, entre outras. Em síntese, caracteriza-se por um processo formativo acrítico, de referências meritocráticas e funcional às concepções e práticas neoliberais.

Além disso, na formação à distância, perpetuam-se escassas interações entre os pares, fortalecendo o ideário individualizante, quando os estudantes, por detrás da tela fria do computador, se tornam os principais responsáveis pelo seu desempenho na graduação. Essa dinâmica imposta aos estudantes está impregnada da ideologia da meritocracia, acentuando o ideário burguês e construindo, paulatinamente, uma subjetividade coletiva pautada no individualismo. Esse processo, como evidenciado pelos autores e pelos posicionamentos das entidades representativas, apresenta-se como incompatível com a formação profissional em Serviço Social, especialmente quando se considera as Diretrizes Curriculares da ABEPSS como um dos pilares de seu projeto profissional crítico.

Nesse sentido, o projeto profissional do Serviço Social, construído ao longo de décadas sob tensões e contradições, e que norteia de forma crítica o horizonte profissional dos assistentes sociais, encontra-se diante de obstáculos desafiadores com a expansão do EaD. Ao realizar um esboço de interpretação das tendências desse processo e sua possível repercussão ao projeto profissional do Serviço Social, foi possível identificar que a fragilidade atrelada aos processos formativos da graduação a distância é uma das grandes preocupações dos estudiosos que pesquisam essa temática, em meio as iniciativas dos últimos governos do país em relação à educação superior.

O que podemos concluir, portanto, ainda que parcialmente – de um lado, porque esse fenômeno continua em andamento –, é que está ocorrendo, proporcionalmente, um processo de asfixia do projeto profissional hegemônico a partir dos seguintes elementos destacados ao longo dessa pesquisa: , visto que o contingente de profissionais formado pelo EaD é maior do que no presencial há cerca de 10 (dez) anos. De outro lado, no entanto, este conhecimento é provisório e suscita novas questões, sendo que reafirmamos a necessidade de se avançar em pesquisas que busquem

investigar e relacionar a expansão do EaD com o projeto profissional na realidade concreta do conjunto dos assistentes sociais.

Certamente, destacamos que há limitações inerentes a uma pesquisa de dissertação de mestrado acadêmico, especialmente em tempos de pandemia, mas, sobretudo, pelo caráter aproximado do conhecimento e as questões que os processos investigativos suscitam, sugerindo seu desenvolvimento em investigações futuras. E isso, em especial, porque, apesar de nossa pesquisa ter se voltado mais diretamente à análise do “estado da arte” e, por si só, essa tarefa requerer um processo criterioso e de constante reavaliação, nota-se que as produções sobre esse fenômeno ainda são escassas – apesar de seu maior número a partir da segunda década dos anos 2000. Nesse sentido, observa-se que essa escassez, além de ser um indicativo de desafios à profissão, no sentido de melhor conhecer não apenas o EaD, mas, principalmente, suas relações com o projeto profissional – como, inclusive, também o sugere alguns dos autores revisados – também se constituiu em uma das limitações do processo investigativo empreendido.

Além disso, como vimos, soma-se a esse desafio de escassez de produção, as investidas do aprofundamento dos ataques neoliberais às políticas públicas e, entre elas, especialmente, a educação. De fato, sobretudo nos últimos cinco anos, as universidades brasileiras, em especial as públicas federais, têm sofrido com a escalada do autoritarismo sobre o pensamento crítico e, principalmente, têm sido impactadas direta e drasticamente na redução de seus orçamentos.

Ressaltamos, portanto, que as prospecções que se colocam para a continuidade de futuras pesquisas, de acompanhamento desse fenômeno, requerem um significativo esforço coletivo de resistência, organização e contraofensiva aos ataques neoliberais. Isso porque, a conjuntura, que se coloca no país, com o pós-2016, é extremamente desafiadora.

Se para os assistentes sociais, a defesa do projeto profissional perpassa pelo reforço estrutural de suas bases, especialmente a defesa e manutenção da formação crítica orientada pelas diretrizes da Abepss de 1996, se faz necessário o reconhecimento de que esse movimento está inserido dentro de uma pauta mais ampla: a defesa da educação para além da lógica capitalista.

Afinal, é a dinâmica da realidade na luta de classes que movimenta as estruturas da sociedade capitalista, sendo esse movimento condicionado à correlação de

forças no bloco do poder das distintas estruturas do Estado. Portanto e, parafraseando Paulo Freire (2013), é preciso ter esperança e persistência não apenas por teimosia. Como o aclamado autor nos aponta, de forma genial, a esperança é extremamente necessária, entretanto, ela por si só não basta e “[...] não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. *Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída*” (FREIRE, 2013, p. 11 – grifos nossos).

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Estatuto da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/docs_abed/estatuto/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. Instituto Cultural e Editora Monitor. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/anuario2005.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. **Objetivos**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/objetivos/>>. Acesso em: 01 set. 2020.

ABEPSS; CFESS. As entidades do Serviço Social Brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, no.108, p. 785-802, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000400013&lng=pt&tling=pt>. Acesso em: 24. maio. 2020.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Abepss, Rio de Janeiro, nov. 1996. Disponível em: <<https://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>>. Acesso em: 07. set. 2021.

ABRAMIDES, M.B.C. Memória: 80 anos do Serviço Social no Brasil: O III CBAS “O Congresso da Virada” 1979. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, no. 128, p. 181-186, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.102>>. Acesso em: 31. ago. 2021

ADORNO, T.W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Editora Ática, v. 64, 1998.

ALMEIDA, N.L.T. Particularidades da universidade no âmbito da cultura. **Novo Enfoque**, Rio de Janeiro: v. 7, p. 05, 2008. Disponível em: <<https://silo.tips/download/particularidades-da-universidade-no-ambito-da-cultura>>. Acesso em: 7. set. 2021.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ANTUNES, A.E.M; LEMOS, E.L.S. A contrarreforma no ensino superior brasileiro: determinantes históricos. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/17922>>. Acesso em: 20. abr. 2020.

ÁVILA, E. Rede estadual de ensino do RJ terá aprovação automática em 2020. *In*: PORTAL G1. **Blog do Edmilson Ávila**. Rio de Janeiro: Globo, 14 out. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edmilson->

avila/post/2020/10/14/rede-estadual-de-ensino-do-rj-tera-aprovacao-automatica-em-2020.ghml/>. Acesso em: 15 out. 2020.

BARRETO, R.G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 7. jan. 2021.

_____. Política educacional brasileira e o Ensino a Distância (EaD) como estratégia expansionista. *In*: DO VALE, A. A.; DAHMER PEREIRA, L. (Org.). **O ensino a distância na formação em Serviço Social**: análise de uma década. Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

BBC. O Protocolo de Auschwitz: a fuga que revelou ao mundo os horrores do campo de extermínio. *In*: **BBC Brasil**, 07 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-50627646>>. Acesso em: 03 set. 2020.

BEHAR, A.H. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Organizações & Sociedade**. Salvador, 25 abr. 2019, p. 249-268. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-9260893>>. Acesso em: 01 set. 2020.

BEHRING, E. **Brasil em Contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, v. 2, 2008.

_____; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, v. 2, 2011.

BIZERRIL, M.X.A. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Tempos e Espaços em Educação**. Distrito Federal, v.13, n. 32, e-13456, jan./dez. 2020, p. 1-15. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13456/10707>>. Acesso em: 15. nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 26 jul. 2020.

_____. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO E REFORMA DO ESTADO (MARE). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, MARE, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, ano CXXXIV, nº 248. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. Edital nº 43, de 4 de junho de 2019. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2019. Torna públicas as diretrizes, os procedimentos, os

prazos e demais aspectos relativos à realização do Enade 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 jun. 2019, Ed. 107, p. 80. Disponível em: <http://www.uff.br/sites/default/files/faq/edital_no_43_versao_para_publico_4.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CARTA Capital. Prouni, dez anos depois. *In*: **Carta Capital**. Educação, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-dez-anos-depois/>>. Acesso em: 31 maio. 2020.

CATANI, A.; HEY, A.; GILIOLI, R. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CHAGAS, B.R.F. Ensino a Distância e Serviço Social: desqualificação profissional e ameaças contemporâneas. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 43-52, jan./jul.2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/21074/14641>>. Acesso em: 13. maio. 2020.

CHAVES, V.L.J.; AMARAL, N.C. Política de expansão da Educação Superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 49-72, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CISLAGUI, J.F. Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise. *In*: REBUÁ, E.; COSTA, R.; GOMES, R.L.R.; CHABALGOITY, D. (Org.). **(Neo)fascismos e educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

DAHMER PEREIRA, L. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? **Ser Social**, v.14, n.30, p. 28-47, 6 set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12825>. Acesso em: 13 maio. 2020.

_____. Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. **Katálysis**, Florianópolis, v.21, n.1, p. 189-199, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n1p189/36208>>. Acesso em: 13 maio. 2020.

_____. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Katálysis**, Florianópolis v. 12, n.2, p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200017/11156>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

DAHMER PEREIRA, L.; FERREIRA, A.T.S; SOUZA, A.C.V. Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EaD e presenciais. **Temporalis**, Brasília

(DF), ano 14, n. 27, p. 181-202, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/7189>>. Acesso em: 20. abr. 2020.

DAHMER PEREIRA; SOUZA, A.C.V. Mercantilização do ensino superior brasileiro e o uso do EaD como estratégia expansionista. *In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo*, 1., 2017, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC30/mc301.pdf>>. Acesso em: 7. jan. 2021.

_____; SOUZA, A.C.V. Formação profissional em Serviço Social no contexto de expansão mercantilizada: análise de uma década. *In: DO VALE, A.A.; DAHMER PEREIRA, L. (Org.). O ensino a distância na formação em Serviço Social: análise de uma década*. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

DUARTE, J.; LIMA, K.; PRESTES, L.; QUEIROZ, V. Fundo patrimonial e precarização da universidade pública: a agenda do capital para a educação superior brasileira. *In: DAHMER PEREIRA, L. et al. (Org.). Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 237-263.

ENESSO – EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL. As reformas neoliberais no ensino superior: a posição da executiva nacional de estudantes de serviço social (ENESSO). *Em Pauta*, Rio de Janeiro: novembro, 2007, n. 20, p. 200-201. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-empauta/article/view/170/0>>. Acesso em: 16 maio 2020.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

_____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 4ª. Ed. São Paulo: Globale 2009 *apud* OLIVEIRA, A.C.; SOUZA, G. SOARES, M. Capitalismo dependente brasileiro: retrocessos sociais e avanço do conservadorismo reacionário em tempos de crise do capital. *In: RAMOS, A. et al. (Org.). Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 11-24.

FERREIRA, P. Com universidades em colapso, Brasil tem uma das menores taxas de pessoas com ensino superior no mundo. *In: O Globo*. Rio de Janeiro: O Globo, Sociedade / Educação, 10 set. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/com-universidades-em-colapso-brasil-tem-uma-das-menores-taxas-de-pessoas-com-ensino-superior-no-mundo-23936365>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, P.P; SILVA, C.N. Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. *Katálysis*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 90-100, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katálysis/article/view/1982-02592020v23n1p90/42514>>. Acesso em: 13. maio. 2020.

GUIRALDELLI, R. O desenho da política nacional de estágio e os impasses para a sua implementação. **O Social em Questão**, ano XXII, nº 43, p. 349-370, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_43_art_SL1.pdf>. Acesso em 15 maio. 2020.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOELLER, C.; MACHADO, S. C. V. Uma experiência no Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. **Katálysis**, Florianópolis v.5, n.2, p. 181-187 jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6085/5648>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

IAMAMOTO, M.V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ABEPSS. Ano II, n.3, 2001.

_____. Prefácio. In: RAMOS, A. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas**: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015.

_____.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior (2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019)**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 out. 2020.

_____. **Censo da educação superior 2018**. Brasília, DF: INEP, set. 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

_____. **Censo da educação superior 2019**. Brasília, DF, out. 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

JANOTTI, A. Origens da universidade. São Paulo: EDUSP, 1992, apud ALMEIDA, N.L.T. Particularidades da universidade no âmbito da cultura. **Novo Enfoque**, Rio de Janeiro: v. 7, p. 05, 2008. Disponível em: <<https://silo.tips/download/particularidades-da-universidade-no-ambito-da-cultura>>. Acesso em: 7. set. 2021.

LAPORTA, T. Mudança na Kroton não convence e grupo perde mais de 1 bi R\$ na bolsa. In: **Exame Invest**. Exame, Mercados, 8 out. 2019. Disponível em: <<https://exame.com/mercados/mudanca-na-kroton-nao-convence-e-acao-cai-mais-de-3/>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

_____. Reforma do Estado: o público contra o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2003, vol.1, n.2, p. 203-228. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003>>. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

_____; LUCAS, L.C.G. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, 2001, ano XXII, no 77, p. 255-266. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400012>>. Acesso em 01 set. 2020.

LEITE, S. Histórico da UniRede. *In*: UNIREDE – Associação Universidade em Rede. **Histórico**. Institucional, [2006?]. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

LESSA, S. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011, p. 1-12. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/download/230/108/>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

LIMA, K.R.S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>>. Acesso em: 01 set. 2020.

LIMA, K.R.S. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802013000200012>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007, p. 37-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQV-pRyvhc8RR/?lang=pt>>. Acesso em: 01. Set. 2020.

LITTO, F. Perspectivas da Educação a Distância no Brasil: três cenários a ponderar [1997-2002]. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo: ABED, dez. 2003. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2003/2003_Perspectivas_Educacao_Distancia_Brasil_Fredric_Litto.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?** London: Militant Publications, 1986 (No Copyright). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref_rev/index.htm#pref>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MACIEL, F.C. de C. A contrarreforma da educação e a precarização do ensino: uma problematização introdutória sobre o ensino superior à distância em Serviço Social no Brasil. **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**, Minas Gerais: 2016, p. 1-14. Disponível em: <<https://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/db/db445cd5-ae4f-41bc-9fed-5a099caefdce.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MAIA, M.Z.B. Razões para um descredenciamento em EaD: o caso Unitins. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis: 2009, p. 1-16. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35856>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MARIANO, C.M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**. Curitiba: vol.4 no.1, jan./abr. 2017, E-pub, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MARTINS, E.B.C; ALMEIDA, N.L.T. A expansão desigual das ofertas educacionais no Brasil no século 21. **Em Aberto**. Brasília: v. 30, n. 99, p. 129-143, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i99.3356>>. Acesso em: 07. set. 2021.

MARX, K. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital**: crítica da Economia Política. 2ª. reimp. Livro 1, vol.1. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In*: _____. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad.; Introd. de Florestan Fernandes. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 237-272.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÁXIMO, L. Fies e Prouni já respondem por 31% de matrículas de universidades privadas. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, O Globo, 11 mar. 2014. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2014/03/11/fies-e-prouni-ja-respondem-por-31-de-matriculas-de-universidades-privadas.ghtml>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MENEGOZZO, C.H.M. *In*: MARINGONI e MEDEIROS (Org.). **Cinco Mil Dias**: O Brasil na era do Lulismo. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MINAYO, M.S.C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTE, A.M.F; AMORIM, K.L.S; COSTA, M.D.S; TRINDADE, R.L. Ensino superior no Brasil e a expansão dos cursos de Serviço Social nos anos 2010 a 2013. **O Social em Questão**, ano XVIII, nº 34, p. 245-258, 2015. Disponível em:

<http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_11_Monte_Amorim_Costa_Trindade.pdf>. Acesso em: 13. maio. 2020.

MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social**. São Paulo: Cortez, 2015.

MOTA, A.; RODRIGUES, M. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. **Katálisis**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 199-212, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n2p199>>. Acesso em: 30. ago. 2021.

NETTO, J.P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. *et al.* (Org.) **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006, p.141-160.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Para uma história nova do Serviço Social no Brasil. *In*: SILVA, M. L. O. (Org.). **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez. 2016, p. 49-76.

NETTO, J.P. Posfácio. *In*: COUTINHO, C.N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, apud RUIZ, J.L.S. Direitos humanos e concepções contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, A.C.; SOUZA, G. SOARES, M. Capitalismo dependente brasileiro: retrocessos sociais e avanço do conservadorismo reacionário em tempos de crise do capital. *In*: RAMOS, A. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas: subsídios analíticos para o Serviço Social**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 11-24.

PICHONELLI, M. Com explosão do ensino a distância, qual o futuro do campus universitário? **Uol TAB**. São Paulo: Portal UOL, Canais, 18 fev. 2020. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/02/18/com-explosao-do-ensino-a-distancia-qual-o-futuro-do-campus-universitario.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PIVA, F. Ensino à distância no contexto da pandemia ameaça aprofundar desigualdades. *In*: ADUNICAMP. **Notícias**, Campinas, SP, 08 abr. 2020. Disponível em: <<http://adunicamp.org.br/novosite/ensino-a-distancia-no-contexto-da-pandemia-ameaca-aprofundar-desigualdades/>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

POLETTO, D.; EFROM, C.; RODRIGUES, M. Ações afirmativas no ensino superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. **Revista Electrónica Educare**. Heredia, jan.-abr. 2020, p. 1-34. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.16>>. Acesso em: 01. set. 2020.

REVISTA Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD. **Foco e escopo**. São Paulo: ABED, [200?]. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/about>>. Acesso em: 02 set. 2020.

REVISTA Educação. CIEPs: projeto de Darcy Ribeiro ganha versão atualizada em Petrópolis, Rio de Janeiro. **Revista Educação**, 21 ago. 2017. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2017/08/21/cieps-projeto-de-darcy-ribeiro-ganha-versao-atualizada-em-petropolis/>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

RODRIGUEZ, M.I. Para tratar o EaD com o devido respeito. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, 2008, p. 1-3. Disponível em: <<https://doi.org/10.17143/rbaad.v2i0.142>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUIZ, J.L.S. **Direitos humanos e concepções contemporâneas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SADER, E. **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTOS, M.F. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, 2015, p. 21-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.17143/rbaad.v14i0.262>>. Acesso em: 02 set. 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Contemporânea), apud DAHMER PEREIRA. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Katálysis*, Florianópolis v. 12, n.2, p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200017/11156>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SAYURI, J. Aulas online em arranjo emergencial 'reprovam' ensino a distância no país. *In*: PORTAL UOL. **Tab Uol**. Sociedade. São Paulo, 16 jun. 2020. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/06/16/educacao-a-distancia-e-o-futuro-pos-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SGUISSARDI, V. A educação superior e a crescente desigualdade social no Brasil em tempos neoliberais. *In*: DAHMER PEREIRA, L. *et al.* (Org). **Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: dilemas atuais em um país de capitalismo dependente**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 195-235.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out-dez., 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

SILVA, A.I.C. Crítica à formação profissional em Serviço Social no ensino a distância. **Em Pauta**, Rio de Janeiro: 1º Semestre de 2016 - n.37, v.14, p. 150-173. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/25389/18361>>. Acesso em: 12 maio 2020.

SILVA, A.I.C. O ensino a distância e as tendências da apropriação dos fundamentos do Serviço Social. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, 2º semestre de 2019, n. 44, v.17, p. 134-148. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaem-pauta/article/view/45218/30948>>. Acesso em: 12. maio. 2020.

_____.; AMARAL, A.S. Regressividade no direito à Educação, Tendências Pedagógicas do Ead e Serviço Social Brasileiro. **Ser Social**, v. 21, n. 45, p. 435-455, 31 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18896>. Acesso em: 13. maio. 2020.

SILVA, C.N.; GONÇALVES, P.P. Educação a distância e formação profissional do/da assistente social: elementos para o debate. **Katálysis**: Florianópolis, v.23, n.1, p. 90-100, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katálysis/article/view/1982-02592020v23n1p90/42514>>. Acesso em: 13 maio 2020.

SILVA JR, J.R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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 (DF), ano 17, n. 33, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/16747>>. Acesso em: 20. abr. 2020.

SOARES, M.B; MACIEL, F.P. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. MEC/INEP/COMPED: Brasília-DF, 2000, p. 1-173. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>>. Acesso em: 16. set. 2021.

SOUSA, J. A. E. **Financeirização da educação superior privado-mercantil e sua (não) legalidade**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018 *apud* VALE, A.A.; KATO, F.B.G.; DAHMER PEREIRA, L. Capitalismo dependente, formação social brasileira e padrão educacional rebaixado: subsídios para uma reflexão sobre a formação dos assistentes sociais brasileiros. *In*: RAMOS, A. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas**: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

TENENTE, L. Crise financeira, falta de internet, problemas emocionais: na pandemia, alunos de baixa renda desistem do Enem e abandonam cursinhos populares. *In*: GRUPO GLOBO. **Portal G1**. Educação. Enem, Rio de Janeiro, 06 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/07/06/crise-financeira-falta-de-internet-problemas-emocionais-na-pandemia-alunos-de-baixa-renda-desistem-do-enem-e-abandonam-cursinhos-populares.ghtml>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC está entre as 8 melhores universidades do país segundo ranking internacional. *In*: UFSC. **Notícias da UFSC**. Florianópolis, 02 set. 2020. Disponível em: <<https://noticias.ufsc.br/2020/09/ufsc-esta-entre-as-8-melhores-universidades-do-pais-segundo-ranking-internacional/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Quem somos. In: _____. **Laboratório de Educação Digital**. EGC/UFSC. Florianópolis, [200?]. Disponível em: <<http://www.led.ufsc.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

UN. **Universal Declaration of Human Rights**, United Nations: 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VALE, A.A.; KATO, F.B.G.; DAHMER PEREIRA, L. Capitalismo dependente, formação social brasileira e padrão educacional rebaixado: subsídios para uma reflexão sobre a formação dos assistentes sociais brasileiros. In: RAMOS, A. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento, formação social brasileira e políticas públicas**: subsídios analíticos para o Serviço Social. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

VALE, L.M. Proposta para a implantação de Ead em cursos presenciais. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 7, 2008, p. 1-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.17143/rbaad.v7i0.207>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

VELHO, R.S. **As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes**: escola e socialização política na formulação na formulação estratégica da revolução socialista. Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2019.

VIANA, L.D.A; SILVA, H.P. Meritocracia neoliberal e capitalismo financeiro: implicações para a proteção social e a saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, jul. 2018, p. 2107-2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.07582018>>. Acesso em: 31 ago. 2020.