



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA - PPGSS**

**EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação
profissional em Serviço Social no Amazonas.**

Mestranda: Aline Ribeiro de Lima
Orientadora: Márcia Perales Mendes Silva

**MANAUS – AM
2019**



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA - PPGSS
ALINE RIBEIRO DE LIMA**

**EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação
profissional em Serviço Social no Amazonas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, da
Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como
exigência final para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Perales Mendes Silva

**MANAUS – AM
2019**



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA - PPGSS**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732e Lima, Aline Ribeiro de
EaD, a distância nos separa? : Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas / Aline Ribeiro de Lima. 2019
177 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Márcia Perales Mendes Silva
Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Contrarreforma na Educação. 2. Educação Superior. 3. Formação em Serviço Social. 4. Educação a Distância. I. Silva, Márcia Perales Mendes II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA – PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA - PPGSS
ALINE RIBEIRO DE LIMA

EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dra. Márcia Perales Mendes Silva, Presidente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dra. Lidiany de Lima Cavalcante, Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dra. Márcia Irene Pereira Andrade, Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

APROVADO EM 07/08/2019

MANAUS – AM
2019

Dedicatória

Às mulheres da minha vida, vovó Maria Cristina (*in memoriam*), minha mãe Ana Olimpia e minha amada filha Ana Beatriz, por me motivarem a seguir em frente mesmo em tempos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, esse ser oculto do qual emana amor e misericórdia, que me sustentou em todos os momentos de dificuldades e vitórias. Gratidão sem fim!

Agradeço a minha mãe Ana Olimpia por ser minha confidente e amiga, uma avó cuidadosa e sempre presente. Obrigada por cuidar do meu maior tesouro nos momentos em que eu estava ausente. Agradeço a minha filha Ana Beatriz por ser minha fiel companheira, nos dias difíceis foi em você que busquei força e consolo. Você foi e é a garotinha mais forte e inteligente que eu conheço. Obrigada por me apoiar e entender minha ausência.

Agradeço às instituições de ensino e aos sujeitos que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa. A aceitação por parte das IES e dos sujeitos da pesquisa demonstra o compromisso e a responsabilidade de todos em relação à formação acadêmica e ao exercício profissional em Serviço Social, especialmente em um espaço geográfico como o Amazonas, cujas particularidades devem ser sempre destacadas, o que faz desta pesquisa uma importante base teórica para as demais pesquisas que virão sobre a temática abordada.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por financiar durante os dois anos de mestrado, por meio de bolsa. Destaco a importância de ter sido bolsista CNPq em um país cujas Política de Educação e de Ciência, Tecnologia e Inovação vêm sofrendo com a redução de investimentos públicos.

Agradeço aos amigos Viviane Rocha, Márcia Helena Braga, Jessica Daiane Lemos, Denise Soares, Thaynara Reis e Marcelo Patrício, pela amizade conquistada ao longo desses dois anos de mestrado. Grata pela parceria, pela cumplicidade e pelos momentos de apoio e solidariedade que tivemos uns com os outros.

Agradeço as amigas Hellen Bastos, Thalita Neves e Silviane Freitas por todo apoio e amizade e pelas trocas de conhecimento e experiências vivenciadas no grupo de pesquisa GETRA, no qual fui muito bem acolhida e ao qual serei eternamente grata.

Agradeço à Prof.^a Márcia Irene por suas contribuições no meu processo de amadurecimento intelectual e por sua presença intensa como pessoa. Sua humanidade e solidariedade com todos que lhe rodeiam nos faz acreditar que tudo vale a pena. A docência é sua maior expressão de amor, você é luz!

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dra. Márcia Perales por suas contribuições e reflexões na construção deste trabalho. Mas, minha gratidão vai além de suas contribuições no meu processo de formação, sou grata por todas as vezes que a senhora me tratou com

respeito e generosidade, entendendo minhas limitações e me motivando a continuar a caminhada. Talvez a senhora não saiba o efeito que tem sobre as pessoas que lhe rodeiam, sua doçura ao falar, seu olhar atento ao ouvir e sua capacidade de extrair de seus orientandos o melhor. Doçura, generosidade e sabedoria lhes definem!

Agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS-UFAM), o qual, com competência e compromisso com o processo de formação, socializou ao longo desses dois anos uma riqueza infinita de conhecimentos que levarei em minha bagagem profissional por toda minha vida.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho. Saliento que o caminho não foi percorrido de forma solitária, aliás vivo a certeza de que ainda irei chegar muito longe, como afirma Clarice Lispector “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”. Por isso, agradeço a oportunidade de conhecer pessoas incríveis que colaboraram com meu processo de amadurecimento pessoal e intelectual.

Obrigada a todos!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Traços do processo de esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção.	22
Quadro 2: Concepções sobre o neoliberalismo	24
Quadro 3: Entendimento dos autores com relação a Reforma do Estado	28
Quadro 4: Compreensão sobre a LDB (1996).	30
Quadro 5: Perguntas e respostas sobre as especificidades do ensino superior.	33
Quadro 6: Cenário da EaD no ensino superior público nos anos 2000.....	39
Quadro 7: Fases da sociedade consumidora a partir da era informacional.	42
Quadro 8: O acesso à internet no Brasil.	43
Quadro 9: Conceitos sobre EaD.	44
Quadro 10: Marcos do Ensino a distância no Brasil.....	45
Quadro 11: Linha do tempo do Ensino a Distância.	46
Quadro 12: Organização da Educação no Brasil.	47
Quadro 13: Dados dos cursos na modalidade EaD e presencial no Brasil em 2005 e 2015.	50
Quadro 14: Exigências para a oferta de cursos na modalidade EaD no Brasil.	51
Quadro 15: Diretrizes Estruturantes das primeiras escolas de Serviço Social do Brasil.	56
Quadro 16: Compilação das Disciplinas e núcleos do curso de Serviço Social (1937-1949)	56
Quadro 17: Influências teóricas do Serviço Social Brasileiro.	57
Quadro 18: Sobre a construção do Projeto ético-político do serviço social brasileiro.	60
Quadro 19: Núcleos de Fundamentação do Serviço Social	67
Quadro 20: Matrículas em curso de serviço social na modalidade EaD, segundo organização acadêmica e categoria administrativa das IES.	74
Quadro 21: Número de matrículas na Educação Básica e Superior na região norte e no estado do Amazonas.	81
Quadro 22: IES Privadas que ofertam os cursos de graduação em Serviço Social na modalidade presencial e a distância no Amazonas.	85
Quadro 23: Organização acadêmica e administrativa das IES que ofertam o curso de serviço social no Amazonas.	86
Quadro 24: Perfil Geral UNIDERP – ANHANGUERA.	91
Quadro 25: Informações sobre o curso de serviço social ofertado pela Anhanguera.	93
Quadro 26: Perfil Geral Ulbra.	95
Quadro 27: Perfil Geral UNOPAR.....	99
Quadro 28: Legislação de Regulamentação do EaD - Unopar.	99
Quadro 29: Perfil dos coordenadores EaD.	102
Quadro 30: Perfil dos Egressos participantes da pesquisa.....	103
Quadro 31: Estrutura física recomendada para os polos EaD da Anhanguera - UNIDERP.....	105
Quadro 32: Estrutura física ofertada pelas ULBRA/Manaus no Amazonas.....	108
Quadro 33: Estrutura física ofertada pelas UNOPAR - Manaus e Parintins, no Amazonas.....	110

Quadro 34: Avaliação geral dos sujeitos da pesquisa com relação a infraestrutura dos PAP's das IES investigadas.	111
Quadro 35: Infraestrutura exigida pelo MEC para a organização dos Polos de EaD.	112
Quadro 36: Exigências do MEC para a realização de tutoria presencial e a distância.	118
Quadro 37: As dimensões constitutivas do Serviço Social.....	122
Quadro 38: Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Serviço Social	123
Quadro 39: Organização PPC/UNOPAR.	125
Quadro 40: Organização PPC/ULBRA,	127
Quadro 41: Organização PPC/Anhanguera/UNIDERP,	128
Quadro 42: Unidades de Formação Acadêmica filiadas à ABEPSS.	130
Quadro 43: Plano de ensino segundo as IES.	132
Quadro 44: Disciplina ofertada no curso de Serviço Social pelas IES participantes da pesquisa.	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tripé da Seguridade Social.	29
Figura 2: Número de instituições de ensino superior por organização acadêmica.	34
Figura 3: Crescimento do ensino superior privado por região.....	37
Figura 4: Matrículas em à distância em IES privadas e Publicas	37
Figura 5: Mapa do Amazonas com identificação de polo das IES participantes da pesquisa.....	88
Figura 6: Organograma da equipe multidisciplinar do cursos de Serviço Social da Anhanguera-UNIDERP, Polo Manaus.	113
Figura 7: Organograma da equipe multidisciplinar do cursos de Serviço Social da ULBRA/Manaus.	114
Figura 8: Organograma da equipe multidisciplinar do cursos de Serviço Social da Unopar/Parintins.	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Titulação dos docentes ULBRA.....	96
Gráfico 2: Regime de Trabalho dos docente ULBRA.....	97
Gráfico 3: Titulação dos docentes do curso de serviço social UNOPAR.....	100
Gráfico 4: Conhecimento dos Coordenadores sobre as Diretrizes Curriculares da ABPESS.	124
Gráfico 5: Áreas de realização do estágio Supervisionado.....	137
Gráfico 6: Tipo de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é exigido pela IES	139
Gráfico 7: Atuou ou está atuando profissionalmente.....	143
Gráfico 8: Desafios da EaD segundo os Coordenadores do cursos	145

RESUMO

A expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade a distância pode estar alinhada ao processo de expansão e mercantilização do ensino superior brasileiro, marcado por forte tendência à privatização do ensino e ao aligeiramento dos processos de formação. Este estudo definiu como objetivo geral “Analisar a formação profissional ofertada nos cursos de Serviço Social na modalidade a distância, suas simetrias e assimetrias em relação às Diretrizes Curriculares da ABEPSS e à luz do Projeto ético-político profissional no Amazonas”. E como específicos: 1. Discorrer acerca da origem e expansão dos cursos de Serviço Social nas modalidades à distância no Amazonas; 2. Conhecer os projetos pedagógicos dos cursos de serviço social a distância das IES investigadas; 3. Verificar a visão dos egressos, tutores e/ou coordenadores sobre a formação profissional nos cursos de Serviço Social na modalidade à distância. A trajetória metodológica envolveu pesquisa de campo e documental, com abordagens quantitativa e qualitativa, e foi realizada junto a 03 (três) coordenadores dos cursos/polo de serviço social e 15 egressos de 03 (três) Instituições de Ensino Superior do Estado do Amazonas que ofertam cursos de Graduação em Serviço Social na modalidade à Distância, por meio da aplicação de dois formulários diferenciados, no período de dezembro (2018) a fevereiro (2019). A pesquisa documental baseou-se na análise das Matrizes Curriculares das IES, dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional da IES Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, em 2002, bem como em documentos elaborados pelo Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO. Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se: a crescente expansão do ensino a distância no Brasil também se reflete nos municípios do Amazonas como um meio de ampliar a quantidade de formandos em nível superior, especialmente nos cursos de serviço social; predomina entre os pesquisados uma avaliação muito positiva quanto à infraestrutura dos Polo de Apoio Presenciais - PAP's, e ensino ofertado, incluindo-se a realização de estágio supervisionado, este com avaliação positiva por 100% dos egressos; nos projetos pedagógicos dos cursos vigentes pesquisados não há disciplinas que contemplem as singularidades geográficas, culturais, econômicas e sociais da região amazônica, o que torna o EaD uma modalidade ainda mais desafiante para a formação em serviço social; a carga horária dos cursos de serviço social pesquisados apresentam carga horária média de 3000 horas, atendendo ao que prevê as Diretrizes do MEC e da ABEPSS; na composição geral do quadro docente de 02 (duas) IES investigadas, observou-se a presença de 51 (cinquenta e um) mestres e doutores, de um total de 57 (cinquenta e sete), atuando nessas instituições; o expressivo percentual de 67% dos egressos encontram-se vinculados ao mercado de trabalho como assistentes sociais. Com base na avaliação dos sujeitos da pesquisa a formação em serviço social no Amazonas, por meio do EaD, atende majoritariamente às legislações vigentes do MEC, embora não atenda às diretrizes estabelecidas pela ABEPSS, esta última um desafio historicamente inerente também à formação presencial. Conclui-se que os desafios são imensos e que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa objetivaram, em última instância, contribuir para o processo permanente de discussão sobre a formação acadêmico-profissional em serviço social, especialmente por meio do EaD.

Palavras – chaves: Contrarreforma na Educação; Educação Superior, Formação em Serviço Social; Educação a Distância – EaD.

ABSTRACT

The expansion of undergraduate courses in Social Work in the distance modality may be aligned with the process of expansion and commercialization of Brazilian higher education, marked by a strong tendency towards the privatization of education and the lightening of training processes. This study defined as its general objective “To analyze the professional education offered in the courses of Social Work in the distance modality, its symmetries and asymmetries in relation to the ABEPSS Curriculum Guidelines and in the light of the Professional Ethical-Political Project in Amazonas”. And as specific: 1. Discuss about the origin and expansion of Social Work courses in distance learning in the Amazon; 2. Know the pedagogical projects of the distance social service courses of the investigated HEIs; 3. Verify the view of graduates, tutors and / or coordinators about the vocational training in Social Work courses in the distance modality. The methodological trajectory involved field and documentary research, with quantitative and qualitative approaches, and was carried out with 03 (three) coordinators of the courses / social service center and 15 graduates from 03 (three) Higher Education Institutions of the State of Amazonas. offer undergraduate courses in Social Work at a distance, through the application of two different forms, from December (2018) to February (2019). The documentary research was based on the analysis of the IES Curriculum Matrices, the Pedagogical Projects of the Courses, the IES Institutional Development Plan, the 1996 ABEPSS Curriculum Guidelines, the Curriculum Guidelines approved by the MEC in 2002, as well as documents prepared by CFESS / CRESS set, ABEPSS and ENESSO. Among the survey results, the following stand out: the growing expansion of distance education in Brazil is also reflected in the municipalities of Amazonas as a means of increasing the number of graduates in higher education, especially in social service courses; Among the respondents, a very positive assessment prevails regarding the infrastructure of the On-campus Support Pole's (PAP's), and the teaching offered, including the accomplishment of supervised internship, which has a positive evaluation by 100% of the graduates; In the pedagogical projects of the current courses researched, there are no disciplines that contemplate the geographical, cultural, economic and social singularities of the Amazon region, which makes distance education an even more challenging modality for training in social work; The workload of the social service courses surveyed has an average workload of 3000 hours, in compliance with the MEC and ABEPSS Guidelines; In the general composition of the teaching staff of 02 (two) HEIs investigated, there was the presence of 51 (fifty-one) masters and doctors, out of a total of 57 (fifty-seven), working in these institutions; The significant percentage of 67% of graduates are linked to the labor market as social workers. Based on the evaluation of the research subjects, training in social work in Amazonas, through distance education, mostly meets the current legislation of the Ministry of Education, although it does not meet the guidelines established by ABEPSS, the latter a challenge historically inherent also in face-to-face training. It is concluded that the challenges are immense and that the knowledge produced in this research aimed, ultimately, to contribute to the ongoing process of discussion about academic-professional training in social work, especially through distance education.

Keywords: Counter-Reformation in Education; Higher Education, Social Work Training; Distance Education - EaD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – Crise Estrutural e Contrarreforma na Educação Superior	21
1.1 A contrarreforma do estado brasileiro como resposta à crise estrutural do capital.....	21
1.2 Política de Educação Superior brasileira em tempos de reengenharia educacional.....	31
1.3 O Ensino a Distância na Era Informacional	40
CAPÍTULO II – Formação em Serviço Social e EaD: uma complexa relação	54
2.1 O Serviço Social Brasileiro: da “identidade atribuída à identidade construída”	54
2.2 Os novos rumos da formação em Serviço Social à luz das Diretrizes Curriculares de 1996.....	63
2.3 Serviço Social e EaD: incompatibilidade ou ausência de adequações?.....	71
CAPÍTULO III – Serviço Social no Amazonas: os desafios para a formação em Serviço Social na modalidade a distância.....	21
3.1 Panorama dos Cursos de Serviço Social na Modalidade EaD no Amazonas.	80
3.2 O lócus da pesquisa e seus sujeitos: entendo a estrutura ofertada nos cursos de serviço social a distância nas IES investigadas.....	101
3.3 Formação em Serviço Social nos cursos a distância no Amazonas: fortalecimento ou esvaziamento do projeto ético-político?.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE	164
ANEXO	173

INTRODUÇÃO

Inicia-se a presente reflexão tomando-se como princípio tanto que “educação não é mercadoria” (OLIVEIRA, 2015) como que a educação é um dos mais importantes direitos formalmente conquistados por uma sociedade, conforme estabelece o Art. 205 da Constituição Federal (1988), a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. Por meio de manifestações sociais em prol da efetivação de direitos sociais e humanos de um país, a política pública educacional deve ser assegurada tanto no nível básico (educação infantil, ensino fundamental e médio) como no ensino superior, sendo este último o foco de análise deste estudo.

O ensino superior brasileiro sofreu mudanças ao longo dos anos em sua estrutura, com destaque para suas modificações oriundas da reforma do ensino superior, realizada em 1968, e, posteriormente, com a aprovação da LDB/96, por meio da Lei nº 5.540, que apresentou novas normas de organização e gestão das instituições de ensino superior públicas, abrindo espaço para a privatização de Instituições de Ensino Superior – IES.

A partir da década de 1990, a crise estrutural do capital, a adoção do projeto neoliberal pelos governos brasileiros e, em decorrência, o denominado processo de contrarreforma segundo: Behring (2008), Duriguetto (2008), Pereira (2007). O Estado adotou uma reengenharia na educação superior, favorecendo às IES privadas uma atuação mais intensa e ao encontro das exigências do capital na era da financeirização da economia. De acordo com autores como Pereira (2007); Silva Jr. e Sguissardi (2001); Saviani (2010), o processo de expansão do ensino superior representa o reflexo de políticas de cunho privacionista, marcada por uma formação aligeirada e fragilizada, que visa fragilizar o papel e a importância das universidades públicas por meio da expansão de instituições privadas e da inserção de novas modalidades de ensino, como a Educação a Distância – EaD.

Segundo Pereira (2007, p. 84), o Brasil integra um projeto de mercantilização da educação na América Latina, uma vez que se “aprofundou a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando ‘pacotes tecnológicos’ e sendo controlada pelos centros financeiros e tecnológicos”, adotando uma tendência mercadológica, advinda do atual ordenamento capitalista, as quais exigem profissionais especializados, atendendo às demandas postas pelo mercado.

Autores como Zamlutti (2006), Lipovetsky (2008) e Hermida e Bomfim (2006) alertam, por outro lado, que também não se pode desconsiderar que o EaD acompanha a Era

Informacional, a qual trouxe maior acessibilidade à educação por meio do avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC.

É fato que o EaD tornou-se uma tendência no Brasil haja vista a praticidade (acesso ao conteúdo em bibliotecas virtuais a qualquer hora e lugar), baixo custo (valor de mensalidade mais barato do que no curso presencial), certificação igual à do curso presencial (Decreto Nº 5.622, Art. 5º)¹ e práticas pedagógicas que dispensam a sala de aula como ambiente físico (com exceção de algumas atividades que deverão ser realizadas presencialmente, de acordo com o decreto).

Segundo dados do Mapa do Ensino Superior 2016, o Estado do Amazonas foi o grande responsável na região norte pelo aumento de matriculados em cursos presenciais em IES públicas e privadas, contabilizando 140,4 mil matrículas, 31% do total da região norte do país, composta por sete estados. De acordo com a SEMESP (2016, p.165), “em 2014, na rede privada houve um aumento de 6% nas matrículas, atingindo a marca de 88,8 mil, contra 83,7 mil do ano anterior”. Na rede pública houve uma queda de 3,4%, um total de 51,6 mil matrículas em 2014 contra 53,5 mil no ano anterior.

No Amazonas, os cursos de Ensino a Distância registraram um “aumento de 39% na rede privada, atingindo a marca de 15,8 mil matrículas, contra 11,3 mil do ano anterior”. Já nas instituições públicas, em 2013 foram registradas 1,9 mil matrículas e em 2014 houve uma queda de 27% (total de 1,4 mil matrículas), se comparado ao ano anterior.

Segundo pesquisa realizada em 2018 pela Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior – ABMES, em parceria com a *Educa Insights*, além do crescimento do EaD entre 2010 e 2018, a projeção feita do EaD até 2023 pode vir a superar as taxas de crescimento relativas ao ensino presencial, com um aumento do número de ingressantes na modalidade a distância para 2.276.774, enquanto o ensino presencial alcançaria o número de 1.993.319, aumento de 14% para os cursos em EaD (ABMES & EDUCA INSIGHTS, 2018).

Na complexa discussão que envolve o debate sobre a EaD na formação acadêmica, especificamente em relação à graduação em Serviço Social, destaca-se a firme posição contrária aquela modalidade por parte da categoria profissional, bem demarcada pelo Conselho Nacional de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), cuja discussão inicial ocorreu em 2008, quando

¹ Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei terão validade nacional.

foi estabelecida a criação do Grupo de Trabalho nacional com o objetivo de estruturar o Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior (CFESS, 2014).

O conjunto CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO, por meio do grupo de trabalho nacional “*Trabalho e Formação profissional*”, segue defendendo a “educação pública, laica, presencial e de qualidade” (CFESS, 2014, p.8), cujos princípios fundamentais estão postos no inciso “X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”. (RESOLUÇÃO 273, 1993, p. 24)

Em meio ao conjunto de debates sobre o Ensino a Distância em relação à formação na graduação em serviço social, deve-se ressaltar que a temática em tela passou a se destacar a partir da experiência da pesquisadora como docente de uma IES privada que oferta o curso de serviço social na modalidade presencial em Manaus, oportunidade em que percebeu, por meio de seu exercício docente, a migração de alunos do curso de serviço social na modalidade EaD para a presencial, o que causou inquietações, reflexões e dúvidas em face ao avanço da EaD, levando-nos a um conjunto de indagações que emergiram e foram especialmente direcionadas em relação a um espaço singular como o estado do Amazonas, a saber:

1. Como se deu à inserção do ensino a distância no Amazonas, com ênfase nos cursos de graduação em serviço social?
2. Como é conduzida pelas IES pesquisada a formação ofertada na modalidade EaD em Serviço Social no Amazonas?
3. Como a mediação teórico-prática é apresentada nesse contexto de formação? Tal formação resguarda o que preconiza o Projeto Ético-Político Profissional?
4. Como os egressos dessa modalidade de ensino analisam o processo de formação em Serviço Social?

Para respondê-las, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar a formação profissional ofertada nos cursos de Serviço Social do Amazonas na modalidade a distância, suas simetrias e assimetrias em relação às Diretrizes Curriculares da ABEPSS e do Projeto ético-político profissional. E como objetivos específicos: discorrer acerca da origem e expansão dos cursos de Serviço Social nas modalidades à distância no Amazonas; conhecer os projetos pedagógicos dos cursos de serviço social a distância das IES investigadas; e verificar a visão dos egressos e coordenadores sobre a formação profissional nos cursos de Serviço Social na modalidade à distância.

Compreende-se que esta realidade se faz presente e latente em diversas instituições formadoras do Estado, o que torna estudos e pesquisas necessárias para subsidiar a categoria quanto à própria formação acadêmica e ao fortalecimento da defesa da educação como um direito e de um ensino superior de qualidade, sempre socialmente referenciado.

Nesse sentido, o panorama do crescimento do ensino superior no Amazonas torna urgente a discussão sobre a EaD na Amazônia, especialmente nas instituições de ensino superior que utilizam tal modalidade, sobretudo por se tratar de um Estado que apresenta singularidades que não podem ser desprezadas ou desconectadas do processo expansionista da política educacional brasileira.

Desta forma, optou-se pela modalidade de pesquisa quanti-qualitativa, uma vez que segundo, Minayo (2001), o conjunto de dados quantitativos e qualitativos se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Foram aplicados questionários semiestruturados (via *Google Doc.*), aplicados junto aos sujeitos da pesquisa, e a pesquisa documental, conforme detalhado a seguir:

1. Sujeitos da pesquisa:

Para que fossem identificados os sujeitos constituintes do universo da pesquisa, foi solicitado ao CRESS/ 15ª Região a disponibilização de um banco de dados sobre as IES que e os nomes e endereços eletrônicos de egressos. Tal banco totalizava 6208 egressos. Após aplicados o critério de inclusão para identificar as IES que trabalhavam com a modalidade EaD no Amazonas, foram contatados 346 egressos, os quais foram convidados a participar da pesquisa e 15 responderam ao questionário eletrônico; e de 11 coordenadores contatados, 3 obtiveram autorização de suas instituições para participar da pesquisa. Estes últimos foram contatados por meio de contatos telefônicos e/ou visitas aos polos de apoio presenciais das IES.

2. Pesquisa Documental:

Foram consultados principalmente documentos oficiais, como: os Projetos Pedagógicos dos Cursos e Plano de Desenvolvimento Institucional da IES investigadas, Matrizes Curriculares das IES, Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, em 2002, e documentos elaborados pelo Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO sobre o serviço social e o EaD.

Destaca-se que houveram muitos desafios para realização deste estudo, tais como: 1. A não aceitação por parte de algumas IES para a participação da pesquisa, posto que se tratam de Polos de Apoio Presenciais e não Polos Sede, portanto, os mesmos não possuem autonomia administrativa; 2. Dificuldade de acessar a equipe multiprofissional, em especial corpo docente

e coordenador geral do curso e a ausência de informações sobre os tutores (titulação, vínculo empregatício, carga horária de trabalho etc.); 3. Pouca devolutiva do instrumental de pesquisa enviado aos egressos; 4. A resistência dos sujeitos participantes em tratar de forma transparente o tema formação em serviço social, sob o argumento (segundo eles) que há preconceito em relação aos profissionais e egressos dessa modalidade de ensino e; 5. A escassa literatura sobre a temática a partir da realidade amazonense.

Assim, buscou-se superar tais desafios para que se construísse um trabalho que trouxesse achados importantes para a discussão sobre a formação em serviço social na modalidade de ensino a distância no Estado. Ressalta-se que este estudo foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado por meio do CAAE: 99869618.1.0000.5020, Número do Parecer: 3.041.934.

Posto isso, salienta-se que a dissertação se encontra estruturada em três capítulos, a saber:

Capítulo I: aborda a crise estrutural e a contrarreforma na Educação Superior, problematizando os rebatimentos da contrarreforma do estado nas políticas de educação superior, o surgimento da era informacional e sua relevância no cenário educacional brasileiro.

Capítulo II: faz uma breve reflexão acerca da formação em serviço social no Brasil e da construção identitária da profissão, bem como sobre os desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares frente ao cenário do EaD como modalidade de ensino em serviço social.

Capítulo III: traz à baila a formação em serviço social no Amazonas, a partir da modalidade de ensino a distância. Analisa as estruturas física, pedagógica e humana, a organização dos polos e o processo de formação profissional a partir do olhar dos coordenadores e egressos de seus respectivos cursos.

Tem-se convicção de que a pesquisa realizada é relevante sob diferentes aspectos, a saber: para a *sociedade*, uma vez que precisa saber se está recebendo profissionais competentes do ponto de vista teórico-metodológico e ético-político, devidamente comprometidos com a busca por uma sociedade justa e igualitária; para as *instituições empregadoras* dos profissionais de serviço social, formados por meio de EaD, uma vez que buscam profissionais especializados e com alto grau de competência para desenvolver ações efetivas e eficazes; para a *categoria profissional dos assistentes sociais*, pelo fato de abordar a efetividade da formação profissional por meio da educação a distância, especialmente no Amazonas, cujas particularidades geográficas, econômicas, culturais e políticas devem ser conhecidas e respeitadas, mas igualmente por possibilitar de que forma IES formadoras atuam; para os *estudantes*, e futuros egressos dessa modalidade de ensino, os quais, ao se registrarem no CRESS de sua região, tornar-se-ão profissionais habilitados para exercer a profissão de serviço social, a qual orienta-

se pela Lei de Regulamentação da Profissão, um Código de Ética Profissional, pelas Diretrizes Curriculares, e por um Projeto ético-político Profissional.

CAPÍTULO I – CRISE ESTRUTURAL E CONTRARREFORMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[...] as políticas neoliberais vêm orientando um conjunto de reformas políticas e econômicas nos países periféricos, que incluem desde reestruturação da esfera produtiva, reordenamento do papel do Estado, até a formação de uma nova sociabilidade.

Silva & Rabelo (2017, p. 104).

Os anos de 1990 marcam o início de grandes modificações estruturais no Estado brasileiro, em decorrência da denominada “reforma do estado” que tem início a partir de um processo global de reestruturação capitalista, em função do esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção, iniciado ainda nos anos de 1970, e o surgimento do modelo japonês de produção, nos anos de 1980, como resposta a mais uma crise estrutural do capital que se apresentava (RIBEIRO, 2015)

Para Mota (1987) a redefinição do processo de produção de mercadoria se dará a partir a reestruturação produtiva, essa reestruturação é caracterizada pelas mudanças nos processos de trabalho nas empresas. No Brasil esse processo se deu a partir da abertura do capital com a privatização de empresas estatais, terceirização, demissão de trabalhadores e o aumento da produtividade.

Por meio do processo de reestruturação produtiva insere-se no mercado mundial uma nova e, ao mesmo tempo, velha lógica capitalista baseada no receituário neoliberal, provocando a necessidade de reorganização do papel do Estado em vários países, em especial nos países da América Latina, como o Brasil.

Tal “reforma” pode ser criticamente concebida, nos termos de Behring (2008), como uma *contrarreforma do estado*, representando uma nova ofensiva burguesa, mais uma vez adaptando-se às requisições do capitalismo mundial. Nesse sentido, este capítulo objetiva apresentar considerações a respeito da “reforma estrutural” do estado com ênfase na política de educação superior, diretamente afetada por meio das deliberações do Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como os desdobramentos dessa política na reengenharia educacional do ensino superior.

1.1 A contrarreforma do estado brasileiro como resposta à crise estrutural do capital

O processo de reforma do estado vivenciado por vários países a partir da década de 1990 só pode ser entendido por meio da análise das transformações societárias emergentes da

organização do capital. Tomo como ponto de partida para esta análise o esgotamento do padrão fordista/taylorista de produção capitalista dos anos de 1970, o qual consistia na produção em larga escala a partir da criação da linha de montagem, organizada por meio de uma esteira rolante que padronizava as atividades mecânicas e não exigia qualificações de seus operários, pois o cerne desse tipo de produção era a *produção em massa*² (RIBEIRO, 2015)

Para Antunes (2003), essa forma organizacional do capital, prevalente nos anos de 1950, 1960 e 1970, perfila o padrão de acumulação capitalista até emergirem sinais de um quadro crítico do modelo, esses sinais tornaram-se evidentes a partir dos seguintes traços:

Esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção	
1.	Queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o <i>controle social da produção</i> (grifo do autor). A conjugação desses elementos levou a uma tendências decrescente da taxa de lucro;
2.	O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao <i>desemprego estrutural</i> (grifo do autor) que então se iniciava;
3.	Hipertrofia da <i>esfera financeira</i> (grifo do autor), que ganhava <i>relativa autonomia</i> (grifo do autor) frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
4.	A maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
5.	A crise do <i>welfare state</i> (grifo do autor) ou do “Estado de bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
6.	Incremento acentuado das privatizações, tendências generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos <i>contingentes</i> que exprimiam esse quadro crítico.

Quadro 1: Traços do processo de esgotamento do modelo fordista/taylorista de produção.

Fonte: Elaborado a partir de Antunes (2003)

Para o autor, dentre os traços destacados, sem dúvida o que mais se evidencia como fator da crise estrutural do capital é o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção, dada a falta de consumo dos produtos, devido tendência decrescente da taxa de juros, e a geração de desemprego em massa.

Segundo Iamamoto (2006, p. 31) “a crise desse padrão de acumulação eclode em meados da década de 1970, quando a economia mundial apresenta claros sinais de estagnação, com

² A produção em massa pressupõe: a) um contexto econômico estável e pouco complexo, composto por mercados grandes e homogêneos, fundamentado num rígido conceito de fábrica, traduzido na limitada variedade de produtos com longo ciclo de vida; b) detalhada engenharia de processo; c) operações repetitivas utilizando mão-de-obra facilmente treinável; d) estabilidade tecnológica; e e) grande escala produtiva para obter custos baixos (MACHADO & MORAES, 2009)

altos índices inflacionários e com uma mudança na distribuição do poder no cenário mundial”, o que irá determinar as mudanças posteriores na economia mundial.

As crises do capital são também entendidas como crises estruturais como afirma Amorim (2010), a partir de análises sobre os problemas sociais que afetaram, e afetam, milhões de pessoas no mundo pela ausência de água, aumento da fome e da pobreza, como reflexos de mais crise do capitalismo mundial.

Diante da estagnação econômica gerada pela crise do regime de produção e acumulação fordista-keynesiano, era necessário, para a sobrevivência do sistema capitalista, colocar em prática um novo regime de acumulação e de controle das massas operárias, retirando dessas o poder de barganha conquistado no período de vigência do fordismo e se mantendo as altas taxas de lucratividade (OLIVEIRA, 2011). Nesse contexto, emerge a reestruturação produtiva, uma necessidade combinada com as alterações produtivas, por meio da implementação de novas formas organizacionais e de reajustamento social e político. (OLIVEIRA, 2011, p. 134)

Mediante a crise instaurada pelo enfraquecimento do modelo fordista/taylorista de produção, utilizou-se como estratégia de solução um novo modelo de produção, o Toyotista, nas mesmas bases estruturantes do modo de produção capitalista. Dentre as características desse modelo, destaca-se a denominada produção flexível do sistema produtivo, a partir da formação do mercado mundial expandido através da globalização, ou seja, por meio de uma nova forma de organização da mundialização da economia, que ganhou força com a revolução tecnológica que possibilitou maior produtividade, flexibilização e lucratividade (RIBEIRO, 2015, p. 74)

Segundo Behring (2008, p. 35), a produção flexível é:

[...] conduzida pela demanda e sustenta-se na existência do estoque mínimo. O *just in time* e o *kanban* asseguram o controle de qualidade e o estoque. Um pequeno grupo de trabalhadores multifuncionais ou polivalentes opera a ilha de máquinas automatizadas, num processo de trabalho intensificado, que diminui ainda mais a porosidade no trabalho e o desperdício.

Esse cenário que se constitui também pelo avanço tecnológico é que irá forjar uma reengenharia do sistema capitalista, apoiado ideologicamente pelo novo projeto neoliberal, englobando uma reorganização dos aparelhos do estado, em especial novas diretrizes de políticas sociais e econômicas, com o intuito de adequação ao novo projeto econômico mundial, o projeto neoliberal.

Para Montaño (2002, p. 2) esse projeto é entendido “como solução parcial da crise capitalista, o neoliberalismo visa a reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a

intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades”. Assim, o projeto neoliberal impõe suas determinações para que os países se reorganizem atendendo aos pressupostos do projeto.

A origem do neoliberalismo data do período pós-Segunda Guerra Mundial, e tem como sustentação teórica Friedrich Hayek, com o livro “A caminho da Servidão”, de 1944 (CERQUEIRA, 2008). Trata-se de uma nova ordem econômica que estabeleceu medidas neoliberais iniciadas na Inglaterra (1979) e Estados Unidos (1980), espalhando-se, posteriormente, para outros países, inclusive na América Latina e no Brasil.

Item	Principais Ideias Neoliberais
1.	Aproveitar o momento de recessão econômica, com uma das suas consequências mais dramáticas e socialmente injustas que é o desemprego, para enfraquecer o movimento sindical organizado, levando no todo dessa proposição à perda de vantagens adquiridas e acumuladas ao longo dos anos por parte dos trabalhadores, principalmente, nas décadas 50 e 60 quando da pujança crescente do capitalismo. Estas medidas são consideradas de suma importância, pois contribuirão para a acumulação de capital das empresas, que assim obterão poupança para novos investimentos;
2.	O equilíbrio da balança de pagamentos é essencial e, melhor ainda, se houver superávit nas transações comerciais e de serviços, que redundará em mais recursos para as empresas e tranquilidade para o país, consequentemente gerando divisas e disponibilidade financeira para propiciar investimentos básicos em infra-estruturas próprias e expansão da iniciativa privada;
3.	Retirada da participação do Estado na economia como agente produtivo e em determinadas situações saindo também de funções de regulamentação ou de setores produtivos da economia através de uma política de desestatização.
4.	Viabilização das reformas fiscais por parte do Estado, como forma de incentivar os agentes econômicos. Isto significa a redução da taxa sobre os mais altos investimentos, no sentido de fomentar as desigualdades. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com um estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos... (ANDERSON,1995, p.11)
5.	A redução constante e progressiva dos gastos públicos nas áreas sociais – saúde, educação, previdência, de assistência ao trabalhador desempregado (via seguro desemprego) entre outras. Em síntese, a diminuição do Estado de bem-estar.

Quadro 2: Concepções sobre o neoliberalismo

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Cerqueira (2008, p. 172-174) e Anderson (1995).

Percebe-se que as principais ideias neoliberais atendem a interesses de grupos particulares e não a interesses coletivos da sociedade. Um conjunto de medidas passa a ser incorporado aos países de acordo com sua realidade e, por certo, os países periféricos foram os que mais sofreram impactos negativos advindos da imposição do pacote de medidas, aceitas em troca de liberdade comercial e uma “possível” competitividade de mercado (BEHRING, 2008)

Outro fator que impulsionou o projeto neoliberal foram as inovações provocadas pelo modelo de produção japonês, o qual produziu alterações nas relações trabalhistas, no modo de

organização da produção, na automação do trabalho nas indústrias ocidentais e na economia mundial:

[...] a “terceirização” de áreas da produção, administração e serviços, a “flexibilização” do contrato de trabalho (com perda do salário de base e dos direitos trabalhistas), o aumento do desemprego estrutural a partir da substituição de mão de obra por maquinarias, derivado da “automação” e do desenvolvimento da tecnologia, tudo isso produz enormes alterações nas condições de trabalho, na qualidade de vida, na facilidade/dificuldade de encontrar emprego para as pessoas que constituem a heterogênea classe trabalhadora, a “classe que vive do trabalho” (MONTAÑO, 1997, p. 8-9)

Assim, segundo Montaño (1997), inicia-se um processo de retração dos direitos sociais, por meio dos quais, visa uma nova organização das relações de trabalho que irá afetar diretamente a classe trabalhadora ao promover a flexibilização do contrato de trabalho e a terceirização das áreas de produção. Ao forjar o desmonte dos direitos das classes trabalhadoras, ou seja, da “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2003), o Estado participa ativamente como regulador das políticas públicas, dando abertura para a intensificação das privatizações decorrentes das reformas estabelecidas, assim, “o Estado participa ativamente do ciclo inerente de contradição entre produção social e apropriação capitalista, na medida em que promove o circuito financeiro do dinheiro” (AMORIM, 2010, p. 93).

Para além disso, o projeto neoliberal suscita a elaboração de políticas sociais e econômicas condizentes com suas diretrizes, as quais, segundo Behring (2008, p. 59), consistem na busca pela “rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilização e competitividade”.

As medidas preconizadas para os países da América Latina pelo Consenso de Washington (1989) cimentaram o ingresso do continente ao projeto neoliberalista, já em curso nos países desenvolvidos. No Brasil, essas demandas por inclusão ao novo padrão de acumulação capitalista, baseado nos ditames do neoliberalismo, foram ganhando corpo na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, a partir da elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, coordenado por Bresser Pereira.

Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados. Mas o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente para a

magnitude e a complexidade dos desafios que o país passou a enfrentar diante da globalização econômica. (BRASIL, 1995, p. 6)

Tal plano tornou-se necessário, segundo o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, pois o país necessitava adequar-se às demandas mundiais existentes.

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.7)

Na visão do dirigente da equipe que coordenou a reforma do estado no governo de FHC, Bresser Pereira, tais medidas eram necessárias para que o estado passasse a exercer seu papel de regulador ou provedor direto de serviços, não sendo apenas um executor ou prestador deles. Assim, definiu-se os múltiplos aspectos que envolviam a reforma do estado na década de 1990, a saber:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (BRASIL, 1995, p.13)

Embora o plano apresentasse a reforma como ações positivas e necessárias, para Behring (2008) o que se apresenta com essas propostas é, na verdade, uma “contrarreforma do estado”, pois está eivada de aspectos regressivos como ajustes econômicos, sociais e institucionais que o Estado deve implementar para que possa receber capital financeiro de multinacionais e, assim, se inserir na dinâmica atual do capitalismo (DURIGUETTO, 2008). Logo, a reforma, segundo Behring e Duriguetto, a contrarreforma do estado mascarada de reforma é na verdade o avanço do capitalismo provocando retrocessos e perdas de direitos a classe trabalhadora.

Segundo Behring (2008, p. 177):

O Plano é justificado logo na sua introdução: o Estado brasileiro afastou-se de suas funções precípua para atuar na esfera produtiva. De outro ângulo, se o Estado e o mercado são instituições que operam na coordenação dos sistemas econômicos, quando se apresentam problemas em uma delas, configura-se uma situação de crise.

Para a autora, o que se pretendia era convencer que a reforma era necessária para restabelecer o poder do estado no sentido de devolver suas reais funções e assim superar a crise fiscal que se apresentava. Para tanto, o Plano apresentou várias medidas, a saber:

1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p.11)

Segundo o então presidente do país, a proposta de reforma do estado devia ser encarada como uma redefinição do papel do Estado, sendo assim, tais medidas, segundo ele e sua equipe, fariam com que o país pudesse superar os entraves ainda da crise econômica de 1970 e, assim, atender às exigências postas pelo receituário neoliberal.

Em sua reflexão sobre as reformas estruturais do estado feitas no Brasil, Duriguetto (2008, p. 54) afirma que estas trouxeram rebatimentos negativos, em especial para as políticas sociais, por meio da redução da atividade regulatória do Estado, provocando “privatizações, abertura comercial e financeira, ampliação do espaço privado no campo dos direitos sociais e reduções dos investimentos públicos na área social.” Assim, a “contrarreforma” no Brasil se dá por meio da reorganização da estrutura de Estado e visa, segundo o plano, restabelecer suas funções através de seu papel de regulamentador.

Para tanto, faz-se *mister* refletir a respeito do que foi Reforma do Estado brasileiro a partir de alguns autores que analisam de forma crítica tal processo, a saber:

Autores	Conceitos
Dani e Soares (1998 <i>apud</i> OLIVEIRA, 2011, p. 143)	A Reforma do Estado implementada no Brasil, diante de uma análise mais cuidadosa e densa, tem se mostrado insuficiente e consoante com o modelo de Estado mínimo defendido pelas correntes neoliberais, o que afasta a sociedade brasileira de um modelo de proteção social universal, sem com isso gerar um ajuste, mesmo que a curto prazo, nas contas públicas.
Nogueira (1998 <i>apud</i> OLIVEIRA, 2011, p. 143)	A reforma do Estado no Brasil foi comprometida pelo ambiente político-social em que foi projetada, era nítida a precariedade dos sujeitos reformadores e a presença de uma intensa campanha de desqualificação do Estado e da esfera pública, cuja imagem foi comprometida pelos anos de ditadura.
Bering (2008, p. 281):	Esteve em curso no Brasil dos anos 1990 uma contra-reforma do Estado, e não uma “reforma”, como apontavam—e ainda o fazem—seus defensores. Uma contra-reforma que se compôs de um conjunto de mudanças estruturais regressivas sobre os trabalhadores e a massa da população brasileira, que foram também antinacionais e antidemocráticas.

Bravo (2009, p. 100)	A Reforma do Estado ou Contra-Reforma é outra estratégia e parte do suposto de que o Estado desviou-se de suas funções básicas ao ampliar sua presença no setor produtivo, colocando em cheque o modelo econômico vigente. O seu Plano Diretor considera que há o esgotamento da estratégia estatizante e a necessidade de superação de um estilo de administração pública burocrática, a favor de um modelo gerencial que tem como principais características a descentralização, a eficiência, o controle dos resultados, a redução dos custos e a produtividade.
----------------------	---

Quadro 3: Entendimento dos autores com relação a Reforma do Estado

Fonte: Elaborado a partir de Dani e Soares (1998 *apud* OLIVEIRA, 2011), Bering (2008) e Bravo (2009).

Os autores citados partem de uma mesma premissa: de que a Reforma do Estado, efetivada a partir de um plano diretor estruturado no governo Cardoso (1995), defendida por seus elaboradores como necessária, foi, na verdade, uma contrarreforma, pois, ao estabelecer novos determinantes na elaboração e execução de políticas públicas e ajustes fiscais, bem como reorganizar o papel do estado, proporcionou retrocesso dos direitos sociais, adquiridos e em fase de consolidação, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Ao basear-se no projeto neoliberal em curso, o Plano Diretor, responsável pela execução da “Reforma” do Estado, tratou de sintonizar o país ao processo de mundialização do capital, o que só se tornou possível através do avanço das políticas neoliberais.

Segundo Brandão (2017, p, 33-34), as políticas neoliberais dizem respeito a:

Um conjunto de medidas que deveriam ser seguidas pelos países da América Latina em troca da continuidade do financiamento por parte das agências e organismos financeiros internacionais. A esse conjunto de medidas deu-se o nome de Consenso de Washington. Basicamente, tais medidas faziam parte de um amplo conjunto de reformas neoliberais, centrado na desregulação dos mercados, na abertura comercial, na liberalização do fluxo de capitais, em uma rigorosa política monetária e fiscal e - fundamentalmente - na reforma do Estado nos diferentes países latino-americanos.

As políticas neoliberais comportam algumas orientações/condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo, marcada pela busca de rentabilidade do capital por meio da reestruturação produtiva e da mundialização: atratividade, adaptação, flexibilização e competitividade.

Nesse contexto, Duriguetto (2008, p. 54) sustenta que “as implicações das políticas neoliberais na realidade nacional foram o acirramento das desigualdades, da desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas e do agravamento da questão social”

Segundo o Plano Diretor de 1995, o Estado encontra-se organizado em quatro setores, cada um com suas respectivas responsabilidades, são eles: **1) Núcleo Estratégico; 2) Atividades executivas; 3) Serviços não exclusivos; e 4) Produção de bens e serviços para o mercado.** As políticas públicas integram o primeiro setor, o Núcleo Estratégico, concebido como “o setor

que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento”. Este setor é regido pelos Poderes Legislativos, Judiciários, Executivo e o Ministério Público. (BRASIL, 1995, p. 41)

Um preocupante aspecto, dentre outros, que envolve a Reforma do Estado é o fato de que direitos, como educação e saúde, tonaram-se não mais atividades exclusivas do Estado, podendo ser ofertados “simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas”, mas sempre sob controle do Estado. (BRASIL, 1995, p. 41)

Deste modo o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p.13)

Reduz-se o papel do estado para apenas regulador de políticas e direitos sociais, transferindo-se parcialmente a responsabilidade a organizações não governamentais e a empresas privadas. Observam-se, assim, retrocessos nos campos da saúde, previdência, assistência social, educação, emprego e outros, como refletem alguns autores como Bravo (2009), Silva Jr. e Sguissardi (2001), Pereira (2007), Behring (2008) em seus escritos.

Destaca-se que o plano de contrarreforma atingiria de forma efetiva o tripé da seguridade, que contempla:



Figura 1: Tripé da Seguridade Social.
Fonte: Adaptado por NUTEDS-UFC, CF/1988.³

³ Tripé da Seguridade Social. Disponível em: https://ufc.unasus.gov.br/curso/spi/politica/unid_03/top_04/01.html
Acessado em: 05.06.2019.

A seguridade social consiste nas políticas de proteção social assegurada pela Constituição Federal de 1988, que abarca saúde, previdência e a assistência social, é fruto das lutas históricas da classe trabalhadora por melhores condições de vida e de trabalho. Com a aderência da burguesia nacional a um projeto neoliberal conservador, capitaneado pela contrarreforma do estado brasileiro, está posto o cenário para o desmonte e desestruturação da CF/1988 e, sobretudo, das políticas de seguridade social no Brasil (MOTA, 2006)

A desestruturação dos direitos sociais são concretizados por meio de uma lógica mercadológica, objetivando uma melhor “efetivação” dos serviços públicos. O discurso da “melhor efetivação dos serviços” legitima os processos de terceirização da saúde e da previdência, e também dá o sustentáculo para atuação do chamado “terceiro setor” no âmbito da assistência social. Neste processo de reestruturação produtiva, os conselhos democráticos de controle social tornam-se cada vez mais esvaziados de criticidade, tendo em vista o forte corporativismo de setores privatistas na cooptação destes espaços democráticos (IDEM, 2006)

Verticalizando a discussão para o contexto da Educação, como reflexo da contrarreforma, tem-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEM, também conhecida como LDB, de 1996, promulgada um ano após a implementação do Plano Diretor gestado por Bresser Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Afim de compreender melhor sobre a LDB (1996) e sua importância, destaca-se as seguintes informações.

Perguntas	Respostas
O que é?	Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Para que serve?	Organizar e estruturar a educação nas redes públicas e privadas de ensino nos diferentes níveis educacionais.
Quais os princípios norteadores?	I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII- valorização do profissional da educação escolar; VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX- garantia de padrão de qualidade; X- valorização da experiência extra-escolar; XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
Qual a sua importância?	Nos níveis da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) possibilitou a criação de uma base nacional comum curricular de acordo com as particularidades das regiões; e proporcionou a expansão do ensino superior e a abertura de novas modalidades de educação.

Quadro 4: Compreensão sobre a LDB (1996).

Fonte: Adaptado pela autora a partir da Lei Nº 9.394 (1996).

A revisão da LDB, atendeu ao Plano Diretor do governo de FHC e possibilitou a mudança na organização da educação, podendo ser ofertada por instituições públicas e privadas e a abertura de novas modalidades de educação, a exemplo da EaD. Para Camini (2013, p. 69), a contrarreforma proporcionou uma abertura para a “intervenção do mercado em setores até então considerados estratégicos e controlados pelo Estado”. Nesse sentido, a educação passa a ser considerada *nicho* de mercado a ser explorado, sendo ofertada em instituições privadas em diferentes níveis educacionais.

Camini (2013, p. 70) reafirma a assertiva de Adrião e Peroni (2005), ao sustentar que:

A nova forma de execução das políticas sociais e educacionais se daria através da “transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor em geral não tem condições de autofinanciamento. Estabelece-se uma parceria entre o estado, que financia e a sociedade civil, que executa; portanto, insere-se nas políticas educacionais uma nova esfera: a “pública não estatal”. Essa esfera é uma forma institucional prevista pelo Plano de Desenvolvimento e Reforma Administrativa do Estado.

Assim, o Estado passa parcialmente as responsabilidades para o setor privado também em relação à área da educação, para ter em suas mãos a autonomia para gestão dessa política de maneira a atender prioritariamente às demandas do mercado. E a educação Superior não se constituiu exceção à regra, conforme apresentado a seguir.

1.2 Política de Educação Superior brasileira em tempos de reengenharia educacional

Os anos finais da década de 1990 marcaram o Brasil em função do novo projeto neoliberal no país, incorporado a partir das medidas adotadas com o Plano Diretor de FHC (1995-2003), o qual foi sendo efetivado nos governos seguintes, de Lula e Dilma. Tais governos, em especial o do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2011), que comandou o país em dois mandatos consecutivos, tinha uma forte representatividade social e política devido sua militância junto ao Partido dos Trabalhadores - PT e na área produtiva (por ser ex-metalúrgico e líder sindical), passando a propugnar sobre os direitos dos trabalhadores e sua ascensão na sociedade (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Behring (2008, p.23), o governo de Lula:

[...] encontra um país dilacerado e uma série de armadilhas econômicas—com destaque para a bomba dos juros em combinação com o endividamento externo e interno, somados à atitude predatória dos especuladores—e amarras jurídicas, a exemplo da Lei de Responsabilidade Fiscal, para que o Estado possa cumprir um papel estruturante e

redistributivo. Portanto, a tarefa é a de uma corajosa reconstrução do Brasil após a avalanche –o dilúvio neoliberal com suas graves sequelas – que deixa de herança um país privatizado, profundamente endividado, ainda mais desigual e violento.

Os governos de Lula e, posteriormente, de Dilma (2011-2016) buscaram em seus mandatos reorganizar o Estado, embora ainda prevalecendo a perspectiva neoliberal, com o diferencial em atender às demandas da classe trabalhadora. No que concerne à política educacional, foram apresentadas, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, medidas que tiveram papel determinante nos rumos que a educação iria tomar em todos os níveis educacionais, tornando fragilizado o entendimento da educação enquanto direito, uma vez que ao permitir a abertura de mercado no campo educacional, se observa o início do processo de privatização da educação (JIMENEZ et. al. 2015).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tal direito, passa a ser ameaçado ao se permitir a abertura de mercado e a privatização da educação em todos os níveis.

Verticalizando a discussão para o ensino superior, objeto a ser discutido neste item, vale destacar que antes da CF de 1988 a Lei Nº 5.540/68, em pleno período ditatorial no Brasil, já apresentava algumas modificações no que diz respeito a normas e a organização do ensino. A referida lei foi fruto de um processo de transformações societárias de cunho econômico, político e social, emergentes da *crise do capital*⁴, cujas providências demandavam a elaboração de reformas nas políticas públicas no país, como sinaliza Cerqueira:

Na tentativa de organizar o ensino ao novo quadro político (golpe militar de 1964), como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, ajusta-se a LDB 4.024/61, não sendo considerado pelo governo militar a necessidade de editar por completo a lei em questão. Atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei de 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária. (CERQUEIRA et al. s/d, p. 2)

A reforma universitária de 1968 já sinalizava para um processo de privatização da educação a fim de promover sua expansão. Com a reforma do estado na década de 1990 para atender ao ideário neoliberal, a partir do Plano Diretor (1995), nova reformulação ocorreu LDB,

⁴ Ler Amorim, “O presente estado de crise: nexos entre estado, política social e cidadania no Brasil”. Cortez, 2010.

já em 1996. Atendendo ao pacote de medidas neoliberais, a nova LDB proporcionou avanços e a adaptação da política de educação, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Programa Universidade para todos – PROUNI, bem como a inserção de novas modalidades de educação. Salienta-se que o texto da lei só foi aprovado quando os interesses da elite dominante foram contemplados (CERQUEIRA *et al.* S/D).

No que concerne ao ensino superior, o Capítulo IV da LDB estabelece as finalidades do ensino superior bem como sua abrangência com relação aos cursos e programas de educação superior. Como mostra quadro abaixo:

Perguntas	Respostas
Qual a finalidade do ensino superior?	I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.
Abrange que cursos e programas?	I – cursos sequenciais; II – de graduação; III – de pós-graduação e IV – de extensão.
Quem pode ofertar educação superior?	Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Quadro 5: Perguntas e respostas sobre as especificidades do ensino superior.

Fonte: LDB (1996).

Segundo o quadro 4, estabelecidas as finalidade do ensino superior e sua abrangência em diferentes cursos e programas, o art. 45 garante a oferta da educação superior a partir de IES públicas e privadas, atendendo ao que é definido no Art. 7º da LDB que prevê a livre iniciativa privada desde que atenda as seguintes condições: “I- cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento” (BRASIL, 1996).

Sobre a organização acadêmica, estabelecida no art. 45, o Decreto 2.306/1997 no Art. 4º, estabelece as distinções entre as IES, a saber: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; e V – institutos superiores ou escolas superiores. Para demonstrar o cenário do ensino superior no Brasil, a partir da organização das IES apresentada na figura a seguir:



Figura 2: Número de instituições de ensino superior por organização acadêmica.
Fonte: Inep (2017)

De acordo com os dados, de um total de 2.448 IES do ensino superior, a organização acadêmica de maior expressão são as faculdade com 82,5%, seguida das universidade com 8,1%, centros universitários com 7,7%. Todas estas instituições estão devidamente credenciadas a ofertarem cursos em diferente áreas do conhecimento e modalidades de ensino (INEP, 2017)

Segundo o e-MEC (2018) o ensino superior pode ser ofertado em:

Cursos de Graduação: são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Cursos Sequenciais: são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente.

Cursos de Extensão: abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em pelas instituições de ensino.

Cursos de Pós-Graduação: os programas de mestrado e doutorado (pós-graduação stricto sensu) e cursos de especialização (pós-graduação lato sensu) são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (e-MEC, 2018)

Os cursos de graduação podem ser ofertados por meio de duas modalidades de ensino: 1. Presencial, que requer a presença do aluno em 75% das aulas e em todas as avaliações; e 2. A distância, que não tem relação presencial entre professor e aluno e o processo de ensino é realizado por meios de comunicação como: material impresso, televisão, internet, etc.

Sob um regime de fiscalização, as Instituições de Ensino Superior – IES que desejem credenciar-se para ofertar os cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento, devem atender aos critérios estabelecidos pela lei junto ao Ministério da Educação.

Compreendendo a organização do ensino superior e sua finalidade, trataremos de discutir sobre os desdobramentos da reforma gerencial do estado brasileiro pós anos 90 e seus rebatimento na política de educação superior.

Segundo Pereira (2007, p. 84), o Brasil integra um projeto de mercantilização da educação na América Latina, uma vez que se “aprofundou a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando ‘pacotes tecnológicos’ e sendo controlada pelos centros financeiros e tecnológicos”, adotando-se uma tendência mercadológica, advinda do atual ordenamento capitalista, a qual exige profissionais especializados, atendendo às demandas postas pelo mercado.

Para Silva Junior e Sguissardi (2001), a Reforma da Educação Superior no Brasil foi engendrada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma de Estado - MARE no âmbito do Ministério da Educação e Cultura – MEC, teve reflexos expressivos nas instituições públicas, por meio de:

[...] uma série de medidas de ordem legal (LDB, Decretos, Portarias, envio ao Congresso Nacional de Medidas Provisórias, Proposta de Emendas Constitucionais), além de, articulado àquele Ministério e aos Ministérios da economia, contingenciar recursos de custeio e capital, desautorizar o preenchimento, via concurso, das vagas de docentes e de funcionários, congelar salários de docentes e funcionários das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 46)

O governo justificou tais medidas pela necessidade de adequar a organização das instituições públicas de ensino superior, atendendo às exigências do projeto neoliberal, assim, teriam que contingenciar os recursos públicos e abrir o mercado para a oferta de educação privada.

Ao adentrar os anos 2000, o país assistiu ao crescimento de níveis discrepantes entre ensino superior público e privado, sendo importante compreender qual a relevância da ampliação de acesso ao ensino superior. Moraes (2015), em seu estudo sobre a “EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação”, apresenta alguns questionamentos:

Se em determinada sociedade a educação e seus diplomas são essenciais para definir qualidade de vida, prestígio e poder, então a reivindicação ao acesso tem um sentido

muito amplo. Ela é forte. Como a aquisição do diploma se traduz em mobilidade social e equalização das condições de vida, ou é pré-condição para isso, o acesso torna-se demanda gritante. Se as diferenças sociais são menos marcadas, esse acesso pode ser menos crucial – e a demanda tende a ser menos exacerbada. (MORAES, 2015, p. 201)

Num país como o Brasil em que as desigualdades sociais se acirraram após efetivação do projeto neoliberal e suas medidas de adequação de políticas sociais ao referido receituário, pode-se inferir que a procura pela educação se torna necessária, tanto para a inserção ao mercado de trabalho, como pela busca por melhores condições de vida dos indivíduos, como afirma Mézáros (2012, p. 79), quando traz à baila a assertiva de Marx (2004, p. 92).

[...] o trabalhador deve ser reproduzido, assim como educado, somente – e no máximo – até os estreitos limites do “tempo socialmente necessário” absolutamente imperante sob o capital. Ou seja, do ponto de vista amplo, o máximo de humanidade a que o trabalhador pode e deve ter acesso é tão somente aquilo que lhe permita, do ponto de vista estrito, atingir “o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especialidade em que se aplica” – razão pela qual “as carências do trabalhador são assim [...] apenas a necessidade (Bedürfnis) de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça dos trabalhadores não desapareça”.

Extraí-se do posicionamento do autor que, ao proporcionar a educação como um direito e dar aos indivíduos o acesso a ela, tem-se, na verdade, a certeza de que o Capital necessita formar trabalhadores habilitados para o desenvolvimento de suas tarefas. Nesse sentido, entende-se que a procura pela qualificação profissional, a partir dos anos 2000, ganhou um forte aliado nesse processo, o Estado, o qual possibilitou a expansão e acesso ao ensino superior e profissionalizante a partir da LDB.

Segundo dados da Sinopse da Educação Superior (2016), no Brasil havia 2.407 Instituições de Ensino Superior. Destas, 2.111 eram privadas e apenas 296 públicas, divididas entre universidades federais, estaduais e municipais. Ou seja, apenas 12,29% eram Instituições públicas, enquanto 87,70% privadas, um percentual que demonstra a expansão majoritária de IES privadas em todo território nacional.

Quanto ao número de matrículas em IES públicas e privadas, nesse período havia cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados, sendo 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhão em cursos EAD (17%). Ainda segundo a pesquisa, 75% dessas matrículas foram registradas rede privada (5,9 milhões) (da Sinopse da Educação Superior, 2016).

Segundo o Mapa do Ensino Superior de 2016 (SEMESP, 2016) quanto ao crescimento do ensino superior privado por região, a figura abaixo esclarece:



Figura 3: Crescimento do ensino superior privado por região.

Fonte: Mapa do Ensino Superior de 2016 (SEMESP, 2016)

Até 2014, o número de matrículas em cursos presenciais realizadas em IES privadas chegou à 6.259.000, com destaque para a região Sudeste que registrou 47% das matrículas, seguida da região Nordeste com 21,2%, Sul com 15,3%, Centro-Oeste 9,5% e Norte 7%. Já com relação as IES públicas, haviam nesse período 298 instituições, com 1,8 milhão de matrículas em cursos presenciais (IDEM, 2016).

A pesquisa mostra ainda a crescente procura dos alunos por cursos na modalidade a distância, no período de 2009 - 2014 como mostra Mapa do Ensino Superior de 2016:

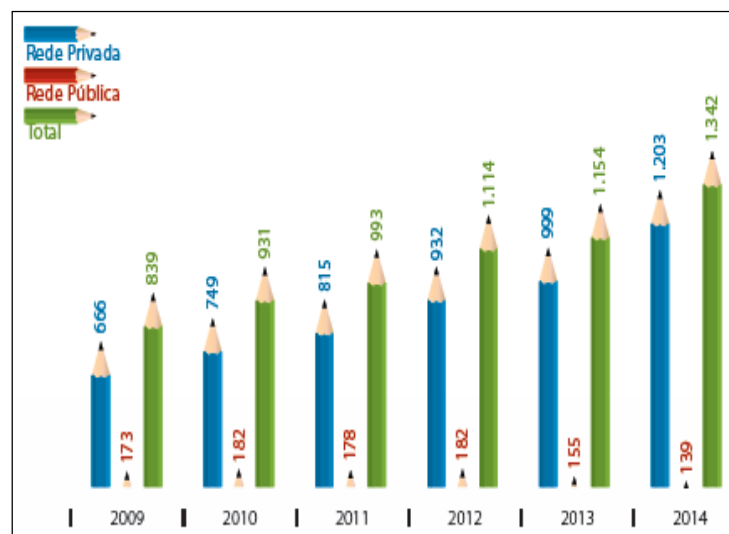


Figura 4: Matrículas em à distância em IES privadas e Publicas

Fonte: Mapa do Ensino Superior de 2016 (SEMESP, 2016)

Nota-se que os cursos na modalidade a distância obtiveram um crescimento em todo Brasil, na rede privada o aumento foi de 101% (entre 2009 - 2014). Já na rede pública dois momentos são relevantes, de 2009 à 2012 registrou um aumento de 5%, já nos anos seguintes, entre 2013 e 2014, foi observado uma queda de 11% no número de matrículas. O que nos leva a inferir que essa modalidade tem ganho mais notoriedade nas IES privadas.

Outro dado relevante é o número de concluintes em cursos de graduação em modalidades presenciais e a distância. Até 2016 o total era de 1.169.449 concluintes, destes 922.574 nas IES privadas e 246.875 nas públicas.

Percebe-se que há uma discrepância no avanço do ensino superior entre as instituições públicas e privadas. Um dos fatores pode ser a redução dos investimentos nas instituições públicas, o que desencadeou um processo de sucateamento e deterioração do ensino superior público, como mostra Andrade (2017):

Demarca-se a expansão do ensino superior após os anos de 1990, pois de acordo com dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), no período de 1995-2001, as 54 (cinquenta e quatro) instituições federais de ensino superior públicas do nosso país tiveram uma perda de 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos), além de 77% dos recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico, na contramão dos sucessivos cortes orçamentários que promoveu a deterioração do ensino superior público proveniente do prolongado ajuste fiscal vivenciado na década anterior e que impossibilitou a expansão do ensino superior público, bem como sucateou as universidades brasileiras tivemos o aumento de matrículas de alunos no decorrer desse período cinza paras as IFES brasileiras. (ANDRADE, 2017, p.143-144)

Para Andrade (2017) o sucateamento das instituições públicas, as quais passaram a receber menos investimentos para o melhoramento de estrutura física, bem como com a expansão do ensino médio, são fatores que contribuiram para que o ensino superior expandir-se visto que em 2000 “havia 1.180 instituições de ensino superior”, sendo que de cada dez IES, oito eram privadas.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -INEP (2001), o número de cursos de graduação presencial em diferentes áreas do conhecimento chegou a 10.585 em nível nacional. Destes, 4.021 foram registrados em instituições de ensino superior públicas (entre federais, estaduais e municipais) e 6.564 em instituições privadas.

Verticalizando para o contexto da modalidade de ensino a distância, objeto de estudo deste trabalho, observou-se que as primeiras IES a ofertar cursos nessa modalidade eram públicas, divididas entre instituições públicas de âmbito federal e estadual, quais sejam:

Instituições de Ensino	Área	Vagas ofertadas em 2000	Candidatos Inscritos em 2000	Matrículas em 30/04/2000
Universidade Estadual Do Ceará	Educação	353	353	299
Universidade Federal De Alagoas	Educação	-----	-----	300
Universidade Federal de Ouro Preto	Educação	1.025	1.805	-----
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Educação	2.982	3.750	-----
Universidade Federal do Paraná	Educação	800	633	-----
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	Educação	270	270	270
Universidade do Estado de Mato Grosso	Educação	1000	1.191	813

Quadro 6: Cenário da EaD no ensino superior público nos anos 2000.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do INEP (2001)

Observa-se no quadro 06 com relação ao cenário histórico do EaD no Brasil, que a rede pública de ensino superior ofertava cursos de graduação voltada para professores da área da educação. Quanto ao número de vagas, ofertou-se 6.430 vagas, destas 8.002 pessoas se candidataram e apenas 1.682 matrículas foram realizadas. Atualmente essa modalidade de ensino é utilizada por diversas áreas do conhecimento, em níveis de graduação, pós-graduação, tecnológico e de formação profissionalizante.

Com o intuito de mostrar como o ensino superior vem se expandindo ao longo dos anos, o Censo da Educação Superior de 2017, fez um comparativo do número de matrícula na rede federal e privada de educação superior, nas modalidades presencial e a distância entre os anos de 2007 – 2017, obteve os seguintes dados:

Número de Matrículas na Rede Federal por modalidade de ensino de 2007 - 2017			
Modalidade	2007	2017	Aumento de %
Presencial	614.542	1.204.956	96%
A distância	25.552	101.395	296%
Número de Matrículas em na Rede Privada por modalidade de ensino de 2007 - 2017			
Modalidade	2007	2017	Aumento de %
Presencial	4.880.381	6.259.681	28%
A distância	369.766	1.756.982	375%

Tabela 1: Número de matrícula por modalidade de ensino na rede federal e privada.

Fonte: Inep (2017)

Nota-se o crescimento do ensino superior nas duas modalidades (presencial e a distância), embora os números demonstram o expressivo avanço da modalidade EaD nas duas redes de ensino ao longo dos anos, assim. Em 2017 o número total de matrículas em IES públicas e privadas na modalidade presencial é de 7.464.637 e na modalidade a distância chega a 1.858.377 (INEP-2017).

Ressalta-se que os reflexos da contrarreforma do Estado brasileiro provocaram também uma “Reforma” (contrarreforma) da Educação Superior, possibilitando mudanças na organização das IES, além de direcionar o ensino a uma educação voltada para às exigências do mercado, como afirma Carvalho (2013), incorporando as novas tecnologias que trouxeram para a educação superior modalidades de ensino como a semipresencial e a distância, sendo esta última objeto de pesquisa deste estudo, o que torna necessário uma breve contextualização sobre a “Era Informacional” e os mecanismos que ela oferece no âmbito da educação superior, especialmente em relação à gênese do Ensino a Distância – EaD no Brasil.

1.3 O Ensino a Distância na Era Informacional

Gamboa (1997) revela que o ser humano possui condições para criar, recriar e decifrar seus códigos no intuito de responder suas inquietações, visto que o novo provoca necessidade e, assim, induz a viagem a um mundo de descobertas. Para tanto, o pontapé inicial para a aventura do conhecimento é buscar mecanismos, informações e subsídios que nos levem a contribuir com o real.

Considera-se, assim, que faz-se necessário discutir o conceito de *era informacional*, pois o mesmo inflexionará o caminho da educação, em especial a educação a distância, uma vez que existem diferentes concepções que tem por objetivo comum a transmissão da informação/conhecimento na contemporaneidade. Discutir esses conceitos é fundamental para a compreensão da nova era do conhecimento, e dos processos históricos correspondentes, base para o discernimento acerca das políticas públicas, especialmente da política de educação superior.

Com as transformações introduzidas pelas Revoluções Industriais, com destaque para a terceira revolução industrial, as relações dos homens com o trabalho passam por modificações, incorporando novas formas de produção.

Segundo Medeiro e Rocha (S/D, p. 400):

A terceira Revolução Industrial constitui um processo difuso que repercute na dimensão cultural; o chamado pós-modernismo, influencia a arte e os costumes. No que diz respeito à política e à economia gerou o chamado neoliberalismo e a era da globalização. Essa transformação no modo de produção ocorre simultaneamente na organização do Estado e no processo de trabalho nos setores: primário (agropecuária, extração de minérios), secundário (indústria, pesquisa, informática) e terciário (serviços).

É notório que foi a partir das revoluções industriais que a tecnologia adentrou às relações de produção e o capital iniciou um processo de avanço no que diz respeito ao processo produtivo em seu maior grau de desenvolvimento. Quanto a isso, Antunes (2003) afirma que:

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do downsizing, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o “toyotismo” ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (ANTUNES, 2003, p. 47-48).

A partir da década de 1970, por meio da introdução da microeletrônica e da emergência da revolução da tecnologia da informação, concomitante à crise econômica e à reestruturação produtiva, desencadeia-se uma nova sociedade de rede, ou seja, a globalização da economia, cultura e política.

Pode-se afirmar que, sem a nova tecnologia da informação, o capitalismo global teria sido uma realidade muito limitada: o gerenciamento flexível teria sido limitado à redução de pessoal, e a nova rodada de gastos, tanto em bens de capital quanto em novos produtos para o consumidor, não teria sido suficiente para compensar a redução da gastos públicos (CASTELLS, 2000, p. 55)

Destaca-se que com a flexibilização das relações sociais, as novas tecnologias da informação dão alicerce para o avanço do capitalismo flexível⁵, o qual rejuvenesce, a medida em que proporciona ferramentas para a formação das redes de comunicação a distância (IDEM, 2000)

Segundo Lipovetsky (2008) e Lojkin (1995), a era informacional acompanhou as mudanças do sistema capitalista e foi se adequando à medida que o sistema necessitava. Amparando-se em Lipovetsky (2008), Neto (2012a, p. 116) analisa as três fases da sociedade consumidora e, por conseguinte, da era informacional:

Fases	Descrição
Fase I	As principais características apontadas pelo autor na fase I são: a produção em grande escala, o lucro através do volume, o marketing de massa, marcas célebres e os grandes magazines.

⁵ Para Alves e Carmo (2014) [...] “os paradigmas do capitalismo flexível pós-anos 1990 buscou adentrar o “espírito” dos sujeitos, arrebatando-lhes a identidade, a fantasia, os sonhos, as representações, para subordinação ao ideal capitalista num viés consensual”.

Fase II	Na fase II são a continuação da produção em grande escala, a elevação da produtividade no trabalho, a progressão salarial, o marketing segmentado, maior investimento publicitário, política de preços baixos (descontos), culto ao bem estar e o consumo ordenado da família.
Fase III	Já na fase III destaca como características o hiperconsumo, a lógica não institucionalizada, subjetiva e emocional; as motivações privadas, bens mercantis a serviço da pessoa, a função identitária do consumo, marketing individualizado, sensorial, medicalização da vida, inovação exacerbada, consumo ordena pelo indivíduo, gozo privado, socialização pelo consumo, mudança da sociabilidade, principalmente com o advento da internet, provocando uma ampliação das relações reais e virtuais.

Quadro 7: Fases da sociedade consumidora a partir da era informacional.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Neto (2012a).

O autor destaca que nas duas primeiras fases foram trabalhadas a produção e o marketing em massa; na segunda fase potencializaram-se as características da primeira fase, com ênfase na produtividade do trabalho e na ideia de bem estar social; já a terceira fase apresenta o avanço tecnológico por meio do advento das inovações no campo da sociabilidade e da socialização dos bens de consumo, como é o caso da globalização e do surgimento da internet.

Sendo assim, a era informacional surge para dar maior acessibilidade ao mercado, aos bens de consumo e à propaganda, ou seja, trata-se do uso da tecnologia para maior produtividade no capital. Nesse contexto, emerge a modalidade do ensino a distância, aliada aos processos de contrarreforma e privatização das políticas sociais, em especial em países da América Latina, como o Brasil, fortalecendo, com a presença de fortes tensões, as novas exigências do receituário neoliberal que conduzem as demandas para o mercado. Nesse sentido, a busca por alternativas educacionais tornou-se necessária para atender a essas exigências, emergindo a modalidade de ensino a distância como “consequência” dessa nova engrenagem.

Para Zamlutti (2006, p. 12):

[...] nesse novo panorama que atinge o mundo como um todo, novas modalidades pedagógicas se fazem necessárias para atender as novas demandas sociais e, talvez seja esta uma das razões pelas quais a educação a distância tomou vulto nos últimos anos, sendo considerada por muitos como a alternativa mais viável, senão a única, a um número bastante expressivo de indivíduos impossibilitados de obter conhecimento por meio da educação tradicional.

Embora a autora sinalize o avanço proporcionado pela nova modalidade de ensino, muito mais pela possibilidade de acesso de indivíduos à educação, em especial em regiões onde o Estado não se faz presente efetivamente, no que diz respeito à oferta da educação pública, o ensino a distância vem sendo considerado como “a tecnologia da esperança” (ZAMLUTTI, 2006, p.12). Mas a autora critica o que se considera acessível a todos quando, na verdade, uma grande parcela da população brasileira, mesmo nos dias atuais, não possui acesso às novas tecnologias.

Quanto a isso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio -PNAD Contínua TIC 2017 (IBGE, 2017) demonstra alguns avanços entre 2016 - 2017 quanto ao uso da internet no Brasil:

Itens avaliados	Avaliação
Acesso por domicílio	De 2016 para 2017, o percentual de utilização da Internet nos domicílios subiu de 69,3% para 74,9%, ou três em cada quatro domicílios brasileiros. Foi um salto de 5,6 pontos percentuais, em um ano. Na área urbana, esse percentual de utilização cresceu de 75,0% para 80,1% e na área rural, de 33,6% para 41,0%.
Motivos que impediram o acesso	Nos 17,7 milhões domicílios onde não houve utilização da Internet no período de referência da pesquisa, os motivos indicados pelos entrevistados foram: falta de interesse em acessar a Internet (34,9%), serviço de acesso à Internet era caro (28,7%), nenhum morador sabia usar a Internet (22,0%), serviço de acesso à Internet não estar disponível na área do domicílio (7,5%) e equipamento eletrônico para acessar a Internet ser caro (3,7%).
Aparelho mais utilizado para acessar a internet	O percentual de pessoas de 10 anos ou mais que acessou à Internet através do celular aumentou de 94,6% (2016) para 97,0% (2017) e a parcela que usou a televisão para esse fim subiu de 11,3% (2016) para 16,3% (2017).
Faixa etária que mais acessa a internet	Entre as 181,1 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade no país, 69,8% acessaram à Internet pelo menos uma vez nos três meses anteriores à pesquisa. Em números absolutos, esse contingente passou de 116,1 milhões para 126,3 milhões, no período. O maior percentual foi no grupo etário de 20 a 24 anos (88,4%). Já a proporção dos idosos (60 anos ou mais) que acessaram a Internet subiu de 24,7% (2016) para 31,1% (2017) e mostrou o maior aumento proporcional (25,9%) entre os grupos etários analisados pela pesquisa.

Quadro 8: O acesso à internet no Brasil.

Fonte: PNAD Contínua TIC 2017 (IBGE,2017).

Contrariando Zamlutti (2006), os dados acima referentes aos anos de 2016 e 2017 mostram o aumento no número de acesso à internet entre pessoas de 10 à 60 anos de idade. Observa-se também que o uso do computador tem se tornado obsoleto frente ao uso dos celulares, quantos as dificuldades de acessar, os indivíduos sinalizaram como principal motivo a falta de interesse em acessar. Superado este obstáculo, tido por Zamlutti (2006) como um dos desafios para a educação a distância, trataremos de elucidar melhor essa modalidade de ensino.

Mas afinal, o que é a Educação a Distância - EaD? Alguns conceitos são importantes:

Autores	Conceito
ZAMLUTTI (2006, p. 15)	Para a quase totalidade dos autores, o que caracteriza fundamentalmente um curso a distância é a separação física entre o aluno e a instituição de ensino, e entre o aluno e o professor, o que implica também num distanciamento com relação a tudo o que caracteriza o ambiente escolar, tanto nos aspectos materiais - colegas, carteiras, quadro-negro, horários - quanto nos aspectos imateriais – dúvidas, medos, ansiedades, inseguranças, prazeres.
Para NISKIER (1999, p. 49)	Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores estão separados por uma distância e, às vezes, pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala de aula e de um grupo de estudante.

LITWIN apud ZAMLUTTI, 2006, p. 16)	O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.
Landim (1997 apud HERMIDA e BONFIM, 2006, p. 168)	A EaD pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos de orientação e tutoria à distância, contando com atividades presenciais específicas, como reuniões do grupo para estudo e avaliação

Quadro 9: Conceitos sobre EaD.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Zamlutti (2006) e Hermida e Bonfim (2006).

Tomando-se como base o quadro apresentando, compreende-se que enquanto para Zamlutti (2006) trata-se de uma formação em que alunos e professores não dividem o mesmo espaço físico, para Niskier (1999) essa modalidade supera o que conhecemos como educação tradicional, onde a figura do professor, os espaços físicos e a interação entre eles era necessária para o desenvolvimento do ensino, sendo a EaD entendida como uma modalidade do presente que atende às necessidades atuais da sociedade. Já para Litwin (s/d), o que a EaD tem de novo é a perspectiva da mediação, a qual supera a assistência regular já conhecida, e traz como instrumento dessa mediação outros mecanismos, como a informática, as vídeo-aulas etc. Landim (1997) concebe a EaD como a adesão de várias tecnologias que possibilitam uma interação a distância entre indivíduos e grupos que desenvolvem atividades e avaliações, algumas específicas que devem ser realizadas de forma presencial.

Para o Ministério de Educação e Cultura – MEC (2018):

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Resguardadas as especificidades apresentadas pelos autores citados e o MEC, deve-se destacar um ponto de convergência entre os mesmos sobre a EaD: trata-se de uma modalidade de ensino que não exige uma relação presencial entre alunos e professores, mas, por outro lado, exige mediações feitas por meio da articulação de diferentes tecnologias que possibilitam a interação entre eles. Sendo assim, pode-se inferir que a modalidade de ensino a distância se apresenta como uma variação de estratégia didático pedagógica que se materializa através de diferentes mecanismos tecnológicos em busca de uma abordagem mais flexível no ensino aprendizagem.

Recentemente, através do o Art. 1º., do Decreto 9.057/2017, a EaD foi definida como um meio educacional “[...] na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e

aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”. Essa modalidade de ensino acompanha os avanços tecnológicos e faz uso dele para alcançar diferentes públicos. Tal decreto, apresenta algumas adequações para a EaD nos níveis básicos de educação no Brasil, o que será pontuado posteriormente.

Por agora, cabe destacar alguns marcos históricos que guardam relação direta com a emergência do EaD no Brasil, como mostra o quadro a seguir:

Iniciativa	Finalidade
Instituto Universal Brasileiro (1941)	Primeira instituição privada a ofertar ensino por correspondência.
Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada à Distância. (1993)	Protocolo criado pelo Ministério da Educação e Ministério das Comunicações para promover a articulação das ações envolvendo a EaD no Brasil.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Nº 9.394/1996)	Através do art. 80 fica assegurado o exercício do Ensino a Distância no Brasil.
Universidade Aberta do Brasil (2006)	Conforme o Art. 1º. do Decreto 5.800/2006, UAB é um sistema “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”
Regulamentação do art. 80 da Lei nº 9.394/96. (2017)	Em maio de 2017, entra em vigor o Decreto nº 9.057/2017, que apresenta as normas e diretrizes do funcionamento da modalidade de ensino a distância no país.

Quadro 10: Marcos do Ensino a distância no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Faria (*et. al.* 2011) e nos seguintes documentos: Decreto 5.800 (2006); LDB - Lei Nº 9.394 (1996); Decreto nº 9.057 (2017).

As iniciativas citadas contribuíram para o avanço da Educação a Distância no Brasil, com destaque para os marcos legais que normatizaram e legalizaram essa modalidade. Cabe aqui contextualizar a introdução do EaD na educação, compreendendo como essa modalidade se introduz como um mecanismo para o ensino.

A Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED construiu a linha do tempo da EaD, conforme quadro a seguir.

Iniciativa	Finalidade
1ª Geração	A EaD acontecia por meio de materiais impressos que o educador enviava, por correio postal, aos educandos - o Estudo por Correspondência. Inicialmente, os conteúdos, reproduzindo uma aula tradicional, eram enviados aos educandos em forma de manuscritos e, mais tarde, impressos, para que eles estudassem.
2ª Geração	A educação a distância iniciou-se nos anos 30 do século passado e se caracterizou pelo uso de meios de comunicação conjugando, muitas vezes, várias mídias como recursos para o desenvolvimento da aprendizagem.
3ª Geração	Também conhecida como a do Ensino Telemático, iniciou-se na década de 1980 e conjugou as telecomunicações com outros recursos educativos por meio da informática. Os microcomputadores foram incorporados aos processos de ensino a distância, inicialmente numa perspectiva individualizada, seguindo o modelo pedagógico conhecido como Ensino Assistido por Computador. Aos poucos, nesta fase, as emissões por rádio e televisão foram ampliadas e permitiam gravação. Surgiram, também, as audiokonferências e as

	videoconferências configurando-se uma malha de possibilidades de comunicação em tempo real entre educandos e educadores. A 3ª geração caracterizou-se, basicamente, pela busca de novas formas e recursos para a comunicação em tempo real.
4ª Geração	Envolvia a comunicação via Internet e introduziu um novo tempo: o tempo virtual. Essa geração se caracterizou pela oportunidade de interação efetiva e eficiente entre educadores e educandos, e destes entre si, a qualquer tempo e em qualquer lugar. Para Taylor (1995), o modelo desta geração é da Aprendizagem Flexível, a busca de ampliar a interação, a interatividade e o acesso à crescente gama de recursos oferecida pela conexão à Internet. Ainda, segundo Taylor, essa geração desenvolveu a interatividade, sem sacrificar os benefícios do acesso flexível, por meio da comunicação assíncrona. A flexibilidade de acesso por meio de uma variedade de recursos de alta qualidade – texto, imagem, som, animações, simulações, entre outros – em qualquer local ou tempo, respeita a conveniência do educando e seu estilo de vida e permite o estudo no seu próprio ritmo de aprendizagem.
5ª Geração	Batizada por Taylor (2001) de Aprendizagem Flexível Inteligente, aponta, segundo esse autor, para a adoção de sistemas de resposta automatizada e de bases de dados inteligentes ‘ancorados’ na Internet. A ideia é oferecer uma simulação das intervenções do tutor e de outros companheiros, quando possível, implicando, para Taylor, liberar o pessoal que fornece suporte aos educandos para atendimento personalizado por e-mail ou telefone. Para esse autor, a educação a distância ao atingir uma suficiente larga escala, poderá ter menor custo e oferecer ao educando melhor qualidade no ensino e nos suportes pedagógico e administrativo.

Quadro 11: Linha do tempo do Ensino a Distância.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de ABED (2012).

De forma sintética, pode-se destacar que a *primeira geração* deu-se por meio do acesso ao ensino através dos correios pelo envio de materiais impressos e marca uma era em que a educação chega a diferentes pessoas e locais; a *segunda geração* é marcada pela comunicação, através de diferenciados meios de comunicação; na *terceira geração*, também chamada de ensino telemático, a EaD era ofertada através das telecomunicações (rádio, televisão, videoconferências e audioconferências); a *quarta geração* data o início da aprendizagem flexível e possibilitava a interação entre as pessoas; e, por fim, a *quinta geração* consiste na aprendizagem inteligente como foi chamada por Taylor (2001), aprofundada com o auxílio da internet, onde os indivíduos podem se comunicar através de e-mails e por telefone.

A EaD possui uma organização diferenciada da educação tradicional, a qual segundo a LDB (1996), é composta pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e o ensino superior. Primeiro conheçamos como a educação brasileira está organizada, de acordo com o detalhamento do quadro a seguir:

Modalidade de ensino	Descrição
Educação Infantil	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é realizada em creches, para crianças com até três anos de idade, e nas pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos.
Ensino Fundamental	O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, (Conforme a LEI 11.274 DE 06/02/2006), é obrigatório e gratuito na escola pública, devendo o Poder Público garantir sua oferta para todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria para o mesmo.

Ensino Médio	O ensino médio, etapa que finaliza a educação básica, tem duração mínima de três anos e oferece uma formação geral ao educando, podendo incluir programas de preparação geral para o trabalho e, de forma facultativa, a habilitação profissional.
Modalidades Específicas	A educação especial, para os portadores de necessidades especiais; a educação de jovens e adultos, para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria para os mesmos.
Educação Profissional	Está integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, às ciências e à tecnologia, com o objetivo de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O ensino de nível técnico é ministrado de forma independente do ensino médio regular. Este, entretanto, é requisito para a obtenção do diploma de técnico.
Educação Superior	Cursos de graduação nas diferentes áreas profissionais, que são disponíveis aos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados dentro do número de vagas em processos seletivos específicos. A pós-graduação também faz parte do nível superior de educação e compreende programas de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Quadro 12: Organização da Educação no Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Portal Educação (2018)

Como visto, a educação no Brasil possui uma organização que visa o desenvolvimento individual e a construção do conhecimento desde os primeiros anos de vida até a vida adulta, possibilitando aos indivíduos: inclusão e inserção social, melhores condições de vida, acesso ao mercado de trabalho etc.

Na educação tradicional, o que se tem em comum é a forma como o ensino é ofertado: de maneira presencial com a presença obrigatória de professores e alunos em um espaço físico (sala de aula), onde as disciplinas são ministradas.

O decreto 9.057/2017, como dito anteriormente, aprovou algumas modificações para a inserção da EaD nos níveis básicos de educação (fundamental e médio). No fundamental será resguardado o que consta no Art. 32 da LDB/1996 § 4º, “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Já para o ensino médio, resguarda-se o que diz o Art. 36 § 11, “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 1996).

Com relação ao ensino médio, este tornou-se nas últimas décadas o maior meio de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, atendendo a demandas de integração ao cenário internacional:

Dentre os principais norteadores para a expansão do Ensino Médio, pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização

cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico (LELIS & MESQUITA, 2015, p. 822).

Logo, o ensino médio passa a formar jovens com o objetivo de atender ao mercado, o que gera uma necessidade de continuidade para a especialização da mão de obra. Assim, os jovens passam a buscar o ensino superior para sua qualificação e como resultado serem inseridos no mercado de trabalho. Muito embora, os índices atuais do IBGE (2018) sobre desemprego, apontam para 12,5 milhões⁶ de brasileiros desempregados em diferentes níveis de formação.

Recentemente foram estabelecidas, através Lei nº 13.415/2017, novas diretrizes para o ensino médio. Dentre as decisões estão: a flexibilização de disciplinas onde os alunos poderão escolher algumas disciplinas antes obrigatórias, a implementação de escolas de ensino médio integral de forma gradativa, aumentando a carga horária de 800h para 1400h segundo consta o texto. Tais medidas, segundo o governo, prometem melhorar a qualidade do ensino possibilitando ao aluno decidir sob que carreira quer seguir contribuindo assim para a formação e inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Já para o ensino superior, segundo o Art. 80 da LDB (1996), a EaD poderá ser uma modalidade de ensino ofertada como curso de graduação em IES públicas e privadas, resguardando o que prevê a lei para a sua implementação. Assim, todo o cenário será modificado, como visto anteriormente, pois se trata de uma modalidade de ensino que se utiliza de diferentes estratégias de ensino aprendizagem, por meio da tecnologia, o que inclui computadores, celulares, tablets etc. Todos eles conectados via internet, onde são criados pelas IES ambientes virtuais para que as atividades, conteúdos e avaliações sejam realizados.

Muito do “sucesso” da EaD se dá por conta da informática e do que ela proporciona, como afirma Neto (2012a, p. 119-120):

Seguramente a informática, de certa forma, existe para servir nesse novo cenário, seja no envio de uma mensagem instantânea, no aumento da certeza de nossos cálculos, na diminuição do consumo de energia nessas operações, na diminuição do preço das coisas e serviços, ou no acesso a uma enorme e diversificada quantidade de informação. É válido dizer também que essa tecnologia contribui para a constituição de inauditas maneiras de interação, organização e atividades sociais, proporcionando novas formas de socialização, onde as relações virtuais passaram a completar as relações pessoais através dos *chats*, *blogs* e redes sociais como o *twitter*, *Orkut*, *facebook*, dentre outros.

As relações sociais na atualidade se dão muito mais por meio das redes sociais que através da interação entre indivíduos fora dela. Segundo dados do IBGE (2018) por intermédio do

⁶ Notícia publicado no sítio G1- Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/> Acessado em 08.06.2019.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, vem crescendo no Brasil, entre 2016 e 2017 “o percentual de utilização da Internet nos domicílios subiu de 69,3% para 74,9%, ou três em cada quatro domicílios brasileiros. [...] Na área urbana, esse percentual de utilização cresceu de 75,0% para 80,1% e na área rural, de 33,6% para 41,0%”⁷, um crescimento positivo se pensarmos do ponto vista da acessibilidade e inclusão digital.

Para Jesus e Borges (2014), esse avanço do uso da internet como meio de interação virtual, provoca uma ausência de tempo e de interação no mundo real, e isso pode estar conduzindo a sociedade para uma maior individualidade, aliado à exigência de melhor desempenho para o mercado competitivo.

[...] Esse novo contexto em que os indivíduos estão inseridos, a Educação a Distância surge como uma disposição que se adequa plenamente ao meio e necessidades da sociedade moderna, haja visto que a mesma faz uso das novas tecnologias de modo eficaz, de uma maneira que a forma de educação tradicional, presencial, ainda não teve a capacidade ou a necessidade de incorporar ao seus meios e técnicas de ensino. As TIC - cada vez mais desenvolvidas e necessárias ao contexto da sociedade moderna - se adequam a proposta de interação e busca de conhecimento de uma educação que aconteceria a distância, tendo a possibilidade de emergir somente devido ao surgimento de tecnologias de transmissão de informação mais eficazes (JESUS & BORGES, 2014, p. 196)

Assim, pode-se compreender que o avanço da educação a distância se dá a medida em que o próprio sistema educacional, aliado às novas tecnologias, desenvolve-se no mundo e o Brasil não se constituiu em exceção à regra. Desmond Keegan (1996 *apud* MUGNOL, 2009, p. 339) descreve as características da EaD a partir da:

- a) Influência de uma organização educacional no planejamento, preparação do material de ensino e na provisão de serviços de suporte aos alunos;
- b) Distância física entre professores e alunos;
- c) Utilização da mídia – impressos, áudio, vídeo ou computador – para mediar ações educativas entre professores e alunos no desenvolvimento do conteúdo do curso;
- d) Comunicação bidirecional, de forma que o aluno pode se beneficiar de um diálogo mais estreito com o professor;
- e) Quase permanente ausência de grupos de aprendizagem presenciais, com a possibilidade de encontros, face a face ou através de meios eletrônicos, sendo os estudos individuais responsáveis por completar as necessidades e propósitos de socialização.

⁷ Pesquisa referente ao ano de 2017. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br> > Acessado em 10.06.2019.

Tais características demonstram claramente que essa modalidade de ensino se gesta em um cenário diferente da educação tradicional e que, ao longo do tempo, foi sendo adaptada a realidades sociais, políticas e econômicas de cada país que aderiu a essa modalidade de ensino.

A modalidade de ensino superior a distância no Brasil ainda é muito recente. Como mencionado, foi através das Reformas do Ensino Superior e a Elaboração e promulgação da LDB/1996 que as transformações começam a acontecer na educação básica. Na educação superior isto se deu de maneira mais efetiva, pois a nova lei atendia ao que propôs o ideário neoliberal, especulando o ensino superior como uma área promissora de negócios e transações que deveriam ser mais bem aproveitadas pelo capital (PIRES & REIS, 1999)

As primeiras instituições a ofertar a EaD em nível de graduação superior foram as públicas, como sinalizado no quadro 6 do item anterior, no início dos anos 2000. Já no século XXI, a expansão do ensino superior foi crescente, mas não ocorreu por igual nas IES públicas e privadas. Entre os anos de 2005 e 2015, é possível observar que houve aumento das vagas ofertadas de cursos de graduação a distância e presencial de IES públicas e privadas, conforme quadro a seguir:

Item	EaD		Presencial	
	2005	2015	2005	2015
Vagas ofertadas	423.411	2.387.865	2.435.987	3.754.284
Ingressos	127.014	639.519	1.678.088	2.225.663
Concluintes	12.626	233.704	717.858	916.363

Quadro 13: Dados dos cursos na modalidade EaD e presencial no Brasil em 2005 e 2015.

Fonte: Adaptado da Sinopse da Educação Superior – Inep (2018)

Com base nos dados, identifica-se que a oferta de vagas no Brasil em 2005 era de 2.859.398 e, destas, 14% eram na modalidade EaD. Em uma década houve expressivo crescimento de vagas nesta modalidade, passando para 40% do total de vagas oferecidas em 2015, com o aumento de 5 vezes em relação às vagas no primeiro ano de oferta para os cursos de graduação.

Ademais, a modalidade EaD teve em 2015 o número de 639.519 ingressos, aumentando 5 vezes em relação aos ingressos de 2005. Já em relação ao número de concluintes, o aumento foi 18 vezes maior, se comparado ao ano de 2005, confirmando a tese de expansão da modalidade EaD nos cursos de graduação no Brasil (INEP, 2015). Ainda segundo o INEP (2017) o número de matrículas na modalidade a distância se concentram em IES privadas com 90,6%, já as IES públicas representam 9,4% do total.

Quanto aos dados por Regiões, o Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2016) o Sul do país comporta parte das principais IES de ensino privado que atuam com a modalidade de ensino a distância, a partir dessas experiências e com forte investimento de capital privado, outras regiões foram recebendo Polos de Apoio Presenciais – PPA’s ou ainda filiais (franquias)⁸ destas instituições.

Posto isso, faz-se mister salientar que a autonomia das IES para ofertar os cursos de graduação na modalidade EaD, passa, ou deveria passar, por critérios, princípios e diretrizes estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da Secretaria de Educação a Distância que publicou, em agosto de 2007, o documento intitulado “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, o qual apresenta como proposta aspectos *pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura* que devem ser levados em consideração pelas IES que ofertam os cursos nessas modalidade. Para isso, devem estar expressos no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, tópicos essenciais como: 1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; 2. Sistemas de Comunicação; 3. Material didático; 4. Avaliação; 5. Equipe multidisciplinar; 6. Infraestrutura de apoio; 7. Gestão Acadêmico-Administrativa; 8. Sustentabilidade financeira. Cada um desses aspectos deve estar interligado para que haja melhor desenvolvimento do ensino aprendizagem (MEC, 2007).

Ainda segundo a proposta do MEC, ficam estabelecidas exigências para que os cursos na modalidade EaD sejam ofertados pelas instituições, conforme quadro a seguir:

Item	Descrição
Instalações físicas	a) infraestrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso; b) infraestrutura material dos pólos de apoio presencial; c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso; d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo.
Equipe Multidisciplinar	a) Docentes; b) Tutores: a distância e presencial; c) Pessoal técnico-administrativo.
Infraestrutura de apoio	Infraestrutura material: refere-se aos equipamentos de televisão, vídeo-cassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção Audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso. Infraestrutura estrutura física: sede da instituição E nos Pólos de apoio presencial.

Quadro 14: Exigências para a oferta de cursos na modalidade EaD no Brasil.

⁸ Segundo o sítio do EDUCA+BRASIL “Franquias ou Franchising são replicações de um mesmo negócio e da sua patente, marca, infraestrutura e know-how. Elas estão presentes em grandes metrópoles e se caracterizam pela relação administrativa e financeira entre o dono da marca, o franqueador, e os profissionais autorizados a explorá-la, conhecidos como franqueados” Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/gestao-de-franquias> Acessado em: 30/06/2019.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do MEC (2007)

As instalações físicas dizem respeito à estrutura material dos polos de apoio presenciais que devem contar com um suporte tecnológico adequado para atender às demandas dos alunos e da equipe multidisciplinar. Quanto à equipe multidisciplinar, os cursos de EaD devem contar com o apoio de Docentes, exigindo profissionais qualificados com condições de selecionar e elaborar material didático pedagógico para os cursos.

Quanto aos Tutores: trata-se do sujeito que participa ativamente da prática pedagógica dos cursos, podendo ser um *tutor presencial* (atende os estudantes no polo, tem domínio do PPC e do material didático, auxiliando os alunos no desenvolvimento das atividades) ou *tutor a distância* (aquele que faz a mediação do processo pedagógico para estudantes que se encontram em espaços geográficos distantes do PAP). E, por fim, o pessoal técnico-operativo que atua na sede da instituição junto aos docentes, prestando apoio necessário para a oferta dos cursos.

Sobre a infraestrutura de apoio, os polos devem contar com: bibliotecas, laboratórios de informática, secretária e salas de tutoria e laboratórios de ensino. Toda essa estrutura é ofertada nos PAP's, para atender às necessidades dos alunos para o desenvolvimento das atividades individuais e em grupo. Ainda com relação aos PAP's, as IES devem atender a dois requisitos: “*condições de acessibilidade para pessoas com deficiências e projeto de manutenção*” e “*conservação das instalações físicas e dos equipamentos*”. Ambos devem garantir maior comodidade, segurança e acessibilidade aos alunos. (MEC, 2007, p. 28)

Tais exigências, propostas pelo MEC, servem para estabelecer uma organização da EaD no país e devem ser seguidas pelas IES a fim de ofertarem um ensino de qualidade.

Segundo o relatório elaborado pela Comissão Assessora para Educação Superior à Distância (MEC, 2002), a EaD deve:

[...] preservar todas as qualidades de uma boa educação para possibilitar a cada pessoa o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais profissionais e éticas, e para poder viver em sociedade, exercitando sua cidadania plena. Um curso superior à distância não deve ter conteúdos curriculares reduzidos ou objetivos truncados. Enfim, todos os esforços e recursos disponíveis devem ser utilizados na educação à distância para que seja garantida uma formação de qualidade (MEC, 2002, p. 10)

Tais exigências devem ser devidamente resguardadas pelas IES, para que a Educação a Distância no país seja pensada, organizada e materializada com a mesma qualidade que se espera do ensino presencial, dado as especificidades da modalidade.

Assim, dada oferta de cursos em diversas áreas de formação profissional, observa-se que persiste também as inquietações e rejeição da modalidade em algumas dessas áreas, como é o caso do Serviço Social, cujas entidades representativas veem nessa modalidade de ensino uma expressão da precarização da política educacional de ensino superior, da má qualidade no ensino, do aligeiramento dos cursos e mercantilização da formação profissional e da incompatibilidade dessa modalidade com o que preconiza o Projeto ético-político da profissão no país, o que será aprofundado no capítulo 2.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E EAD: UMA COMPLEXA RELAÇÃO

O presente capítulo traz à baila uma breve contextualização sobre a formação em serviço social no Brasil, enquanto profissão construída historicamente e cujo desenvolvimento ocorre a partir das transformações societárias emergentes, desde sua gênese até os dias atuais.

O primeiro tópico tratará sinteticamente do serviço social brasileiro, as influências ideológico-metodológicas nos currículos das primeiras escolas, o Movimento de Reconceituação e seus desdobramentos para a profissão, a partir da aproximação com a teórica crítica. No segundo tópico serão abordados os determinantes da formação em serviço social a partir as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e dos princípios para uma formação de qualidade ancorada ao Projeto Ético-político da profissão. Por fim, já terceiro tópico far-se-á uma retrospectiva histórica sobre a graduação em serviço social na modalidade de ensino a distância, apresentando-se as principais críticas do Conjunto CFESS, ABEPSS e ENESSO sobre esse tipo específico de formação e a forma como o mesmo vem afetando o processo formativo de assistentes sociais no país, segundo as respectivas entidades.

2.1 O Serviço Social Brasileiro: da “identidade atribuída à identidade construída”

O Serviço Social é um profissão historicamente construída (IAMAMOTO, 2006) que que acompanha o processo de construção histórica da sociedade e suas relações, emergindo como mecanismo das classes dominantes para pôr em prática suas estratégias para o alcance de sua hegemonia. A autora conceitua serviço social como uma “especialização do trabalho e a atuação do assistente social uma manifestação de seu trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social” e tem como objeto de seu trabalho a questão social⁹.

Corroborando com a assertiva Martinelli (2003, p.66) afirma que:

A origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismo pois foi nesse vasto caudal que ele foi engendrado e desenvolvido.

⁹ A questão social e o “conjunto das expressões das desigualdades sociais da sociedade capitalista madura, que tem como raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2006, p. 27)

A autora em seu livro “Serviço Social: identidade e alienação”, trata de analisar a origem da profissão de serviço social a partir do surgimento e expansão do sistema capitalista. Segundo ela, o sistema capitalista ao sentir-se pressionado pela crescente organização do movimento operário, que reivindicava por melhores condições de trabalho, bem como as crescentes mazelas sociais que o próprio capitalismo tentava ocultar como exploração, a opressão, dominação, acumulação da pobreza e a generalização da miséria no século XIX. Assim, tomou-se como parte da estratégia do sistema as práticas assistenciais e posteriormente a articulação entre burguesia, igreja e estado, que possibilitou a criação da Sociedade de Organização da Caridade na Inglaterra (1869), abrindo o cenário histórico para a atuação das primeiras assistentes sociais (MARTINELLI, 2003).

Segundo a autora, no Brasil o surgimento da profissão se dá numa conjuntura histórica em que o país necessitava de uma reorganização do cenário político, econômico e social, dois fatores corroboram para este cenário: o processo de transformação de acumulação capitalista, antes feito por meio de atividades agrárias e passando a se fazer por meio da indústria (com a criação do polo industrial) e a tentativa da burguesia em conter o movimento operário da época por meio da repressão policial (IDEM, 2003)

As primeiras instituições de Serviço Social surgem na década de 30 por meio do CEAS (Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo), em 1932, com forte influência da Igreja Católica. Anos depois nasce a primeira escola de Serviço Social, em 1936, em São Paulo e, em 1937, no Rio de Janeiro (IAMAMOTO, 2006).

Aguiar (1995), tomando como referência Ferreira (1944), afirma que as primeiras escolas de Serviço Social tinham como pontos essenciais as formações científica, técnica, prática e pessoal, com o intuito de garantir a base para uma formação doutrinária cristã, seria por anos o alicerce do serviço social brasileiro, conforme detalha o quadro a seguir:

Item	Descrição
Formação científica	Sociologia, Psicologia, Biologia e Moral. Proporcionava um conhecimento “exato do homem e da sociedade, de todos os problemas que dele se originam e neles se refletem”, leva em consideração os aspectos da vida física, mental e moral, econômico e jurídico-social, dando-lhe condições de utilizar o saber recebido como instrumentos de trabalho.
Formação Técnica	Uma formação que devesse combater os desajustamentos individuais e coletiva [...] compreende o estudo da natureza do Serviço Social, noções de técnicas auxiliares e da moral profissional.
Formação Prática	Consiste no “como fazer” dos assistentes sociais junto as instituições em que eles teriam contato. Data-se do final da década de 1940 o processo de organização do estágio, no 2º Congresso Pan-Americano de 1949, Nadir Kfoury afirmou: “De início a parte prática girava exclusivamente em torno de visitas realizadas a obras sociais e a famílias necessitadas. Atualmente, percebe-se que a preocupação maior, para um bom número de escolas, reside em organizar os estágios, nas obras e a supervisão.

Formação Pessoal	A escola deve preocupar com o desenvolvimento da personalidade integral do aluno, através de uma formação moral sólida, segundo Ferreira (1944) os assistentes sociais precisavam de uma formação balizada nos princípios cristãos para que não houvesse falhas em suas atividades profissionais.
-------------------------	---

Quadro 15: Diretrizes Estruturantes das primeiras escolas de Serviço Social do Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Aguiar (1995, p. 47 - 48)

Nota-se que a formação dos assistentes sociais era baseada em uma formação enraizada na doutrina da Igreja Católica e muitos profissionais da época eram levados a formar-se assistente social por entender que esta era sua vocação. Ainda pertinente a esse período de formação do Serviço Social, chama atenção a escolha do corpo docente, o qual deveria ser composto por professores que não poderiam ser nervosos em excesso, que possuíssem um pouco de devotamento, critério e senso prático (AGUIAR, 1995).

Quanto aos currículos, estes estavam estruturados de acordo com os anos de formação nos cursos de serviço social entre 1936 à 1950, como mostra o quadro a seguir.

1936-1949	Núcleo ¹⁰	Disciplinas ¹¹
1º ano	Formação científica, Técnica, Pessoal e Prática.	Sociologia, Anatomia, Enfermagem, Higiene Industrial, Técnica, Português, Lógica, Moral, Economia, Psicologia, Higiene, Estatística, Direito, Serviço Social, Religião, Estágio prático Supervisionado, Curso Familiar, História Do Serviço Social, Economia Política, Estágio de Observação, Pesquisa Social
2º ano	Formação científica Técnica, Pessoal e Prática.	Estatística, Psicologia, Serviço Social, Moral, Lógica, Economia, Psicotécnica, Puericultura, Psiquiatria, Ética profissional, Direito do menor, Pedagogia, Anatomia, Enfermagem, Religião, Orientação Profissional, Estágio Supervisionado, Higiene do trabalho, Direito Administrativo, Obstetrícia, Higiene, Psicologia do Adolescente, Higiene pré-natal, Serviço Social de menores, Correspondência, Psicologia dos anormais, Direito do Trabalho.
3º ano	Formação Prática.	Psicologia, Psicotécnica, Lógica, Higiene do Trabalho, Direito Administrativo, Religião, Contabilidade, Direito do Trabalho, Contabilidade e Administração, Ética Profissional, Organização Social da Comunidade, Pesquisa Social, Administração De Obras, Serviço Social de Casos, Direito Social, Previdência Social, Serviço Social do Trabalho, Psicologia dos anormais, Estágio Supervisionado e Administração

Quadro 16: Compilação das Disciplinas e núcleos do curso de Serviço Social (1937-1949)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Aguiar (1995) e Montenegro (2015).

Nos primeiros anos do curso de serviço social repetem-se as disciplinas de Enfermagem, Anatomia, Moral, Psicologia, Serviço Social, Direito, Estágio Supervisionado, Higiene e Pesquisa Social, tornando-se disciplinas fundamentais ao longo da formação. O 1º ano caracteriza-se por uma formação extremamente doutrinária, trazendo disciplinas que davam aos

¹⁰ Este item foi retirado do livro de Aguiar (1995), tomando como base Ferreira (1944) onde são trabalhadas as bases para a formação do serviço social nos primeiros anos, utilizou-se a nomenclatura “núcleo” para definir e analisar às disciplinas ofertadas.

¹¹ Montenegro (2015) apresenta em quadros as disciplinas ofertadas pela Escola de São Paulo entre 1936 à 1949, de acordo com os anos de formação, dados adquiridos a partir de documentos da PUCSP.

assistentes sociais uma característica de vocação. No 2º ano de formação observam-se algumas modificações no quadro de disciplinas, inseridas a fim de trabalhar melhor as especificidades, de modo especial as que surgiam como novas áreas de atuação do profissional. Já o 3º e último ano de formação traz uma redução das disciplinas, potencializando uma formação específica do serviço social, ou seja, concentrando-se em disciplinas voltadas à profissão a fim de atender às novas áreas de trabalho emergentes, ligadas ao “como fazer” do assistente social.

Vale destacar que a formação nesse período buscava atender às necessidades do Estado a partir de uma formação técnica especializada. Segundo Iamamoto (2009), ancorada em Lima (1977), as assistentes sociais da primeira turma do curso foram convidadas a ocupar cargos de pesquisadoras sociais ou comissárias de menores no Departamento de Serviço Social. A partir da experiência delas e de sua eficiência no trabalho, tornou-se uma prática a solicitação à Escola de Serviço Social de nomes de assistentes sociais para preenchimento de vagas.

Durante anos, a profissão sofreu diferentes influências teóricas que trouxeram perfis diferenciados em seus vários currículos de formação, conforme detalha o quadro a seguir:

Influência Teórica	Descrição
Neotomismo	Teoria baseada em Santo Tomás, este que se ancorava em uma análise de questões como: relações entre Deus e o mundo, fé, ciência, teologia e filosofia, conhecimento da realidade. No serviço social brasileiro, as Assistentes Sociais receberam essa formação através das disciplinas: Doutrina Social, Moral, Ética, Doutrina Católica, entre outras, tudo através dos círculos de estudos.
Positivismo	Corrente filosófica emergente na primeira metade do século XIX, fundada por Augusto Comte. Para Comte, a sociedade humana é regulada por leis naturais invariáveis e quem independem da vontade e da ação humana. No serviço social, o positivismo traz à baila a discussão sobre o fazer profissional, acompanha o funcionalismo trazido pela influência norte-americana para o Brasil.
Materialismo Histórico Dialético	Trata-se um método de análise da realidade, encabeçado por Karl Marx e Engel, onde tudo se desenvolve e se transforma, trata sobretudo de uma interpretação de mundo a partir do contexto da classe operaria, ou seja, a classe trabalhadora. No Serviço Social, essa aproximação se dá a partir do início da década de 1960, quando os profissionais passam a questionar seu agir profissional e a modificar seu perfil negando o tradicionalismo da profissão a partir da aproximação com a teoria crítica social
Fenomenologia	De autoria de Husserl (1859-1938), essa teoria se ocupa da descrição e classificação dos fenômenos, não geram explicações sobre as coisas e o mundo. Para o Serviço Social essa teoria se torna relevante ou dá início ao processo de busca de renovação da teoria e da prática profissional a partir da influência franco-belga.

Quadro 17: Influências teóricas do Serviço Social Brasileiro.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Aguiar (1995) e Martinelli (2003).

O processo de construção da profissão no Brasil perpassa por um conjunto de diferenciadas teorias que foram gerando perfis profissionais heterogêneos. Enquanto profissão que “aceitou” uma identidade atribuída, o serviço social sofre as inflexões da doutrinação católica como base de formação nas escolas de serviço social.

Tal identidade era, portanto, especialmente útil para a burguesia, pois, além de lhe abrir os canais necessários para a realização de sua ação de controle sobre classe trabalhadora, fornecia-lhe o indispensável suporte para que se criasse a ilusão necessária de que a hegemonia do capital era um ideal a ser buscado por toda sociedade (grifo da autora) (MARTINELLI, 2003, p.124)

Na década de 1940 com a criação da Associação de Ensino em Serviço Social - ABESS, em 1946, por assistentes sociais católicas e com forte orientação da igreja, que tinha como finalidade “propor e coordenar uma política nacional de formação profissional em serviço social, envolvendo de forma articulada a pesquisa, ensino e a extensão” (SILVA, 2015, p. 36), sob responsabilidade dela aconteceram 14 convenções, palco de estudos, análises e pesquisas sobre a formação em serviço social até 1967, período marcado por forte presença da formação cristã nos cursos,

Somente na década de 1960 a categoria profissional assume a necessidade de reflexão da profissão, na tentativa de reorganizar-se com relação à metodologia, teoria e prática do assistente social no Brasil. Inicia-se nesse período um processo chamado de “Movimento de Reconceituação do Serviço Social”, um movimento de amadurecimento teórico-metodológico e político da profissão, a partir da aproximação com a teoria marxista.

Para Iamamoto (2006, p. 205-206) o Movimento de Reconceituação “[...] foi, na sua especificidade, um fenômeno tipicamente latino-americano. Dominado pela contestação ao tradicionalismo profissional, implicou um questionamento global da profissão, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*.

Segundo a autora, esses questionamentos se gestam em meio a um cenário de muitas mudanças ao nível continental, bem como pela ebulição das lutas sociais frente às transformações ocorridas pela expansão do capitalismo mundial. No Brasil, esse movimento se deu no período da ditadura militar (1964 -1985), mais de 20 anos de censura, perseguição política, perda de direitos e a repressão àqueles que se colocavam contrários ao regime. Esse cenário político, econômico e social, proporcionou a reflexão para as modificações que seriam acordadas no seio da categoria (OLIVEIRA, 2009)

Netto (2010, p. 135) apresenta quatro aspectos que sintetizam o processo de renovação do Serviço Social Brasileiro:

- a) A instauração do pluralismo teórico, ideológico e político no marco profissional, deslocando uma sólida tradição de monolitismo ideal;
- b) A crescente diferenciação das concepções profissionais (natureza, funções, objetivo, objetivos e práticas do Serviço Social), derivada do recurso diversificado a

matrizes teórico-metodológicas alternativas, rompendo com o viés de que a profissionalidade implicaria uma homogeneidade (identidade) de visões e de práticas;

c) A sintonia da polêmica teórico-metodológica profissional com as discussões em curso no conjunto das ciências sociais, inserindo o Serviço Social na interlocução acadêmica e cultural contemporânea como protagonista que tenta cortar a subalternidade (intelectual) porta por funções meramente executivas;

d) A constituição de segmentos de vanguarda, sobretudo, mas não exclusivamente inseridos na vida acadêmica, voltados para a investigação e a pesquisa.

Para Netto (2010), assim como Iamamoto (2006), esse processo de ruptura tornou-se necessário para que o Serviço Social brasileiro pudesse construir sua autoimagem e acompanhar as transformações societárias que se apresentavam naquele momento histórico.

Segundo Netto, a autoimagem de uma profissão se constitui através de um projeto profissional que:

[...] 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, 1999, p. 4).

Sobre os projetos profissionais, o autor afirma que dizem respeito a construção histórica de uma profissão, como é o caso do serviço social, e são construídos por meio de sujeitos coletivos que “têm origens, situações, posições e expectativas sociais diversas, condições intelectuais distintas, comportamentos e preferências teóricas, ideológicas e políticas variadas etc”, constituindo assim um universo heterogêneo, mas salienta que por ser fruto do coletivo, também sua materialização de dará de forma diferenciada pelo profissional (NETTO, 1999, p. 5).

Segundo Iamamoto (2006, p. 50):

Esse projeto de profissão e de formação profissional, hoje hegemônico, é historicamente datado. É fruto e expressão de um amplo movimento da sociedade civil desde a crise da ditadura, afirmou o protagonismo dos sujeitos sociais na luta pela democratização da sociedade brasileira

Nesse sentido Teixeira e Braz (2009, p. 189) afirmam que:

Não há dúvidas de que o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro está vinculado a um projeto de transformação da sociedade. Essa vinculação se dá pela própria exigência que a dimensão política da intervenção profissional põe. Ao atuarmos no movimento contraditório das classes, acabamos por imprimir uma

direção social às nossas ações profissionais que favorecem a um ou a outro projeto societário.

Logo, o projeto profissional do serviço social está diretamente comprometido com a transformação da sociedade, historicamente construído, forjou o caráter político, ético e a direção social da profissão. A fim de apresentar melhor a construção do projeto ético-político do serviço social, Netto (1999) e Teixeira e Braz (2009) sinalizam:

Elementos	Descrição
Quanto ao seu compromisso	[...] este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da <i>liberdade</i> como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; dá um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional (NETTO, 1999, p. 15-16)
Elementos constitutivos	a) o primeiro se relaciona com a explicitação de princípios e valores ético-políticos; b) o segundo se refere à matriz teórico-metodológica em que se ancora; c) o terceiro emana da crítica radical à ordem social vigente – a da sociedade do capital – que produz e reproduz a miséria ao mesmo tempo em que exhibe uma produção monumental de riquezas; d) o quarto se manifesta nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria através de suas formas coletivas de organização política em aliança com os setores mais progressistas da sociedade brasileira
Componentes para materialidade do projeto	a) a produção de conhecimentos no interior do Serviço Social , através da qual conhecemos a maneira como são sistematizadas as diversas modalidades práticas da profissão, onde se apresentam os processos reflexivos do fazer profissional e especulativos e prospectivos em relação a ele. Esta dimensão investigativa da profissão tem como parâmetro a sintonia com as tendências teórico-críticas do pensamento social já mencionadas. b) as instâncias político-organizativas da profissão , que envolvem tanto os fóruns de deliberação quanto as entidades da profissão: as associações profissionais, as organizações sindicais e, fundamentalmente, o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social), a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), além do movimento estudantil representado pelo conjunto de CAs e DAs (Centros e Diretórios Acadêmicos das unidades de ensino) e pela ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social). c) a dimensão jurídico-política da profissão , na qual se constitui o arcabouço legal e institucional da profissão, que envolve um conjunto de leis e resoluções, documentos e textos políticos consagrados no seio da profissão. Há nessa dimensão duas esferas distintas, ainda que articuladas, quais sejam: um aparato jurídico-político estritamente profissional e um aparato jurídico-político de caráter mais abrangente. No primeiro caso, temos determinados componentes construídos e legitimados pela categoria, tais como: o atual Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/93) e as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social, documento referendado em sua integralidade pela Assembléia Nacional da ABEPSS em 1996 e aprovado, com substanciais e prejudiciais alterações, pelo MEC. No segundo caso, temos o conjunto de leis (a legislação social) advindas do capítulo da Ordem Social da Constituição Federal de 1988, que, embora não exclusivo da profissão, a ela diz respeito tanto pela sua implementação efetiva tocada pelos assistentes sociais em suas diversas áreas de atuação (pense na área da saúde e na LOS – Lei Orgânica da Saúde – ou na assistência social e na LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social – ou, ainda, na área da infância e juventude e no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente), quanto pela participação decisiva que tiveram (e têm) as vanguardas profissionais na construção e aprovação das leis e no reconhecimento dos direitos na legislação social por parte do Estado em seus três níveis.

Quadro 18: Sobre a construção do Projeto ético-político do serviço social brasileiro.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Netto (1999) e Teixeira e Braz (2009).

Estabelecidos os elementos constitutivos do projeto profissional do serviço social brasileiro, constrói-se uma autoimagem da profissão trazendo a ela uma nova identidade

construída a partir de uma “realidade concreta, dos movimentos da luta de classe, no conjunto de relações, diferenças, interações e contradições que sua construção poderia consolidar-se, ganhando materialidade, concretude histórica e movimento interno incessante”, ou seja, somente conhecendo a realidade e os anseios da classe é que se construíram as novas práticas interventivas dos assistentes sociais (MARTINELLI, 2003, p. 174).

Assim, com a expansão da categoria nos anos de 1970 e 1980¹², fazia-se necessário pensar os rumos da formação a fim de imprimir nela a sua nova identidade. No que diz respeito aos redirecionamentos da formação em serviço social após o Movimento de Reconceituação e a construção de um projeto profissional, vale destacar os pressupostos que nortearam a construção de uma nova proposta para formação profissional.

Na proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, elaborada pela então ABEPSS (1996), foi necessária a construção de reservas teórico-metodológicas que pudessem decifrar a realidade frente às demandas sociais contemporâneas (IAMAMOTO, 2006).

Segundo a autora, existem três pressupostos que basearam a procura por novos apoios para a formação profissional:

1. aproximação teórico-metodológica no campo das grandes matrizes do pensamento social;
2. engajamento político nos movimentos organizados da sociedade e nas instâncias de representação da categoria;
3. aperfeiçoamento técnico-operativo (IAMAMOTO, 2006, p. 53).

O primeiro pressuposto possibilita um fortalecimento de fundamentação teórico-metodológica que irá contribuir para o exercício profissional. A partir disso é possível o engajamento político a fim de que se possa decifrar a realidade e, por fim, o aperfeiçoamento técnico-operativo que irá conduzir o profissional numa atuação crítica e eficaz (IAMAMOTO, 2006).

Quanto aos avanços da profissão pós Movimento de Reconceituação, é possível destacar:

1. A qualidade da produção teórica acumulada nessas décadas, possibilitando um embate mais aprofundado contra o conservadorismo da profissão; **2.** A dimensão ética com a elaboração do Código de Ética da profissão que constitui direitos e deveres dos assistentes sociais, com um

¹² Tal expansão foi observada pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS, através do crescente aumento do número de participantes nos encontros promovidos nos anos de 60 e 70. “Naquele momento, as fontes oficiais informavam haver não mais que dez mil assistentes sociais em todo território brasileiro” (MARTINELLI, 2003, p. 148).

destaque para “o reconhecimento da liberdade como valor ético central, e conseqüentemente o reconhecimento da autonomia, da emancipação e da plena expansão dos indivíduos sociais e de seus direitos”; 3. A promulgação da a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) que representa a defesa da profissão na sociedade bem como a criação das Diretriz Curriculares da ABEPSS com o objetivo de organizar e normatizar a formação em Serviço Social no país (NETTO, 2010)

A proposta de currículo, balizada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, se apresenta em uma conjuntura social em que o Brasil iniciava o processo de implementação das políticas neoliberais nos anos 90, com isso reformulam-se as políticas públicas afim de atender ao novo receituário (BEHRING, 2008). No contexto da educação superior, a revisão da LDB se apresenta como um divisor de águas, possibilitando a abertura de mercado da educação, posta como serviço a ser ofertado por instituições privadas, o que possibilitou a expansão do ensino superior brasileiro (PEREIRA, 2007).

Nesse sentido, é que vamos discutir a formação em serviço social na atualidade, a fim de identificar as demandas atuais emergentes do cenário político, econômico e social que se modificou a partir do ideário neoliberal no país. Para tanto, é necessário conhecer o tipo de formação profissional que as entidades representativas do Serviço Social brasileiro defendem.

Segundo a ABEPSS (1996, p.4):

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB (Lei 9394) tornando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei. Diretrizes estas que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados.

A construção de uma identidade profissional é permanente e exige da categoria uma constante reflexão sobre a formação ofertada aos futuros profissionais. Em tempos atuais, é urgente que se analise e pesquise sobre como as diretrizes curriculares estão sendo trabalhadas nas diferentes modalidades de ensino (presencial, semipresencial e a distância) em serviço social no país, destacando suas particulares para uma formação ancorada no Projeto ético-político da profissão.

2.2 Os novos rumos da formação em Serviço Social à luz das Diretrizes Curriculares de 1996.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, é uma entidade que organiza e coordena a formação em serviço social no contexto da graduação e pós-graduação. Construiu sua atuação pautada em princípios fundamentais que asseguram: a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada (ABEPSS, 2019)¹³.

Enquanto entidade acadêmica científica, a ABEPSS vem ao longo de sua história contribuindo para os avanços conquistados pela categoria desde sua gênese, a princípio com uma atuação ligada a doutrinação cristã, típica daquele momento histórico da profissão, mas a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, inicia um processo de transformação da profissão, a partir do questionamento das teorias e do agir profissional, exigindo novos rumos para a formação em serviço social no Brasil.

Segundo Silva (2015, p. 36):

Inicia-se, portanto, uma sequência de debates acerca da formação profissional do assistente social e, conseqüentemente, sobre a revisão curricular em nível local e nacional, envolvendo docentes, discentes e assistentes sociais, como processo amplo que englobasse a construção de um projeto de serviço social.

A partir de 1975, a ABESS inicia um intenso processo de discussão do projeto acadêmico da categoria, por meio de eventos regionais e nacionais promovidos a cada dois anos pela entidade a fim de fomentar a discussão sobre assuntos emergentes na profissão e na formação acadêmica dos assistentes sociais (IDEM, 2015)

Uma marca na trajetória da ABESS/ABEPSS tem sido o processo democrático expresso na participação intensa dos sujeitos que constroem a formação profissional, com debates enraizados nas unidades de formação acadêmica, nas regionais e em nível nacional. Tem sido assim, desde o currículo mínimo de 1982 que significou a afirmação de uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional, o que se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovada pela categoria em 1996 e aprimorada pela Comissão de Especialistas em documento de 1999 (ABEPSS, 2019).

¹³ No site da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS está disponível o histórico da instituição, bem como seus objetivos e sua contribuição para o fortalecimento do serviço social no Brasil. Inicialmente denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS (1946), em 1996, atendendo a demandas potencializadas pelo surgimento da Pós-Graduação, modifica-se a nomenclatura para Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

A elaboração das Diretrizes Curriculares -DC, tinha como objetivo a criação de uma proposta nacional de formação em que todas as instituições de ensino que ofertam o curso de serviço social pudessem balizar a construção dos seus projetos pedagógicos de curso a partir dos direcionamento desse documento.

A primeira proposta de DC apresentada pela ABESS foi em 1979, em pleno processo de ditadura militar, foi baseada em um *currículo mínimo*, elaborada em um período histórico de profundas transformações na conjuntura social e política do país. Em meio a essas mudanças, o serviço social brasileiro também vivenciava uma transição, a negação do tradicionalismo e conservadorismo da profissão para a construção de um novo perfil profissional (IAMAMOTO, 2014).

No currículo aprovado pelo MEC em 1982, a matriz do ensino do Serviço Social centra-se nas ementas voltadas para *História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social além do estágio supervisionado* —, o que representou um enorme desafio teórico e de pesquisa no sentido de dar sustentação a estes conteúdos. É desse período a introdução da *política social* no universo da formação acadêmica, quando se vincula o exercício profissional às políticas sociais públicas, sendo as relações entre o Estado e a sociedade de classes decisivas para decifrar o significado social da profissão (IDEM, 2014, p. 614).

Observa-se que a proposta da ABESS já apresenta novos rumos para a formação dos assistentes sociais. Tratava-se de um grande desafio, uma vez que tanto o processo de ruptura com o tradicionalismo da profissão e a aproximação do exercício profissional às políticas sociais públicas emergentes daquele contexto eram movimentos recentes da categoria.

Logo, em 1975 a ABESS inicia um longo processo de discussão no seio da categoria, com eventos regionais e nacionais que tinham como foco a discussão de uma proposta de formação que articulasse o ensino, pesquisa e a extensão, assim corroborar com um projeto de formação que implicasse no compromisso da categoria com a classe trabalhadora e com o processo de transformação da sociedade brasileira (SILVA, 2015)

[...] então sob a direção da profa. Marieta Koike, abriu simultaneamente espaços no MEC-Sesu para a criação da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, responsável, entre outras funções, por apreciar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as diretrizes curriculares da área, expressando uma articulação política importante para a preservação da proposta original da ABESS (IBIDEM, 2014, p.615).

Os anos de 1990 trazem no bojo das transformações societárias a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e contrarreforma do Estado inflexionam as relações sociais e as

formas de enfrentamento da questão social, fruto do tensionamento crescente cujo fundamento centrava-se no processo de produção e reprodução das relações sociais, trazendo imensos desafios profissionais aos assistentes sociais.

Assim, as Diretrizes Curriculares construídas a partir do processo histórico vivenciado pelo serviço social brasileiro buscava também alinhar a profissão aos novos tempos e prepará-la para os novos desafios postos pelas transformações societárias, o que “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).

Em 1982 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a proposta de currículo mínimo da ABESS, através do Parecer 412/82, e determinou o prazo de dois anos para que as Unidades de Ensino fizessem a implantação do novo currículo nos cursos de Serviço Social (SILVA, 2015). Dentre os pressupostos norteadores da formação profissional do assistente social da proposta aprovada, revista em 1996, destacam-se:

- 1- O Serviço Social se particulariza 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.
- 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.
- 3- 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. 6
- 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 05-06)

Tais pressupostos são requisitos fundamentais para se refletir, organizar e implantar a formação em serviço social, cabendo às Instituições de Ensino Superior resguardá-los.

Por **Princípios e Diretrizes da Formação Profissional**, compreende-se um conjunto de diretrizes de base comum que devem ser respeitados pelos cursos de graduação em Serviço Social, cabendo as IES a elaboração de um currículo pleno em estrito atendimento ao que estabelece o projeto de formação construído nas décadas de 1980 e 1990, cujos princípios são:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas,

- seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;
2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.
 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;
 4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;
 5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;
 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;
 7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;
 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;
 9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;
 10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular
 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 06 - 07)

Os princípios fundamentais constituem a âncora das diretrizes curriculares da profissão, os quais priorizam uma formação que contemple as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas 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;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABEPSS, 1996, p. 07)

As DC comporão as matrizes curriculares dos cursos de serviço social, possibilitando a oferta de disciplinas que contemplem os princípios norteadores da formação através dos *núcleos de fundamentação* da profissão, quais sejam:

Núcleos	Descrição
1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social	Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da

	sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico.
2- Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira	Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional.
3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional	O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e <i>sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social.</i>

Quadro 19: Núcleos de Fundamentação do Serviço Social

Fonte: Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996)

Esses núcleos não representam uma “sequência evolutiva” de conteúdo, tão pouco conteúdos determinam a organização hierárquica das matérias, trata-se de um conjunto de conhecimentos necessários para nortear a formação e que terá impactos na atuação profissional. Os núcleos irão envolver, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre: [...] “os fundamentos da vida social, a trajetória histórica particular da sociedade brasileira, as possibilidades de atuação profissional e os meios para efetivá-la” (IAMAMOTO, 2006, p. 73).

É nas matérias das matrizes curriculares do curso, que os núcleos de fundamentação tomam forma, essas matérias básicas podem ser desdobradas em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares. Para a formação em serviço social, a proposta da ABESS (1982) tinha como disciplinas: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Formação sócio-histórica do Brasil, Direito, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional (ABEPSS, 1996)

Destaca-se enquanto disciplinas obrigatórias o **estágio Supervisionado** e o **Trabalho e Conclusão de Curso – TCC**, constituem atividades indispensáveis no processo de formação. Para o estágio supervisionado, o aluno deve ser inserido num espaço sócio ocupacional, sob supervisão¹⁴ de um assistente social, já o TCC trata-se da construção de um trabalho final embasado de todo conteúdo recebido ao longo do processo de formação.

Quanto ao estágio supervisionado, Braga e Guerra (2009, p. 535) sinalizam que:

É o processo de estimular, provocar, acompanhar e contribuir na capacitação de estudantes e/ou profissionais, equipes e executores e/ou formuladores de políticas, programas e/ou projetos a apreender a interpretar, na conjuntura, a particularidade do

¹⁴ A supervisão constitui uma atribuição privativa do assistente social segundo o Art. 5, inciso VI – “treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social” (LEI 8.662, 1993, p. 46)

fenômeno com o qual trabalham, com a finalidade de analisar e encontrar o modo mais qualificado de operacionalizar a intervenção profissional.

O estágio, componente obrigatório da formação, constitui-se no espaço de desenvolvimento das competências técnico-operativas e dá aos discentes a oportunidade de captar as diferentes formas de expressão e de requisições da realidade social (LEWGOY, 2009). Portanto, irá contribuir para que desenvolvam uma “intervenção crítica, propositiva e investigativa”, apreendendo a realidade social dentro de uma perspectiva capitalista, afim de intervir nas diferentes expressões da questão social (ABREU & SANTOS, 2013, p.79)

Já o TCC constitui-se na exigência curricular final para a obtenção do diploma de bacharel em Serviço Social. Trata-se do momento em que o aluno apresenta uma análise sobre um temática investigada, de maneira que possibilite uma apropriação de temas específicos da realidade. O trabalho deve ser estruturado à luz dos padrões estabelecidos por normas acadêmicas e científicas, o qual deve culminar com a elaboração de uma monografia a ser orientada por um docente e avaliada por meio de uma banca. (ABEPSS, 1996)

Para além disso, o TCC serve ainda como “um meio de iniciação na carreira científica, fato que leva os trabalhos a possuir uma conotação mais didática do que científica” (MARTINS JUNIOR, 2014, p. 25), logo, é também uma das primeiras experiências do acadêmico na construção do conhecimento, que poderá contribuir para a construção de uma postura investigativa do profissional. Segundo o Art. 43 da LDB/1996, uma das finalidades do ensino superior é: “**III** - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996).

Por fim, a proposta apresenta algumas observações e recomendações para a formação, são elas:

- a) Garantir carga horária mínima de 2.700 horas com duração média do curso de 4 anos, conforme Parecer nº 462/82 do CFE/MEC;
- b) O tempo mínimo de duração do curso é de sete semestres, sendo o tempo máximo de integralização de até 50% sobre a duração do mesmo em cada IES;
- c) Na configuração dos currículos plenos dos cursos, as instituições poderão indicar mecanismo de aproveitamento ou reconhecimento de estudos realizados em cursos sequenciais, cursos de graduação e/ou pós-graduação já realizados pelo aluno;
- d) Garantir maior carga horária nas disciplinas de Serviço Social;
- e) Cursos diurno e noturno com o mesmo padrão de qualidade;
- f) Na definição dos currículos plenos deve se destinar parte da carga horária total para atividades complementares podendo incluir monitoria, iniciação científica, pesquisa, extensão, seminários e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso;
- g) O estágio supervisionado constitui-se como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático do trabalho profissional tendo como carga horária mínima 15% da carga horária mínima do curso (2700 horas);

h) As diretrizes curriculares constantes deste documento deverão ser implantadas imediatamente após a sua aprovação pelo MEC. O prazo para a conclusão da implantação deve ser de dois anos (ABEPSS, 1996, p. 20)

Embora todo o esforço da categoria tenha sido de fundamental importância para os novos rumos da formação, esta foi modificada para atender ao processo de contrarreforma do ensino superior como, por exemplo, o atendimento às exigências dos organismos multilaterais:

Os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis, exigindo a definição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório, a definição de competências e habilidades técnico-operativas. Diante de tais exigências, a Comissão de Especialistas convoca um grupo de assessores que havia participado do processo de elaboração das diretrizes para a revisão final do texto. Recusando a adequação da formação às competências definidas pelo mercado, recorre-se às competências e atribuições previstas na Lei da Regulamentação da Profissão e em preceitos do Código de Ética do Assistente Social, documentos legitimados e constitutivos da materialização jurídica do projeto profissional. Tais alterações são submetidas à apreciação de representantes das entidades nacionais — CFESS, ABESS e ENESSO — e, posteriormente, apresentadas e aprovadas na assembleia ordinária da ABEPSS (IAMAMOTO, 2014, p. 616)

A proposta foi aprovada em 1996, concomitantemente à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, oportunizando a normatização do Serviço Social dentro das novas diretrizes.

Tais Diretrizes tornam-se fundamentais para o estabelecimento de um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade (MENDES, s/d, p. 07)

Segundo às autoras, nos anos finais da década de 1990, pós aprovação das DC, a ABEPSS se concentrou, como entidade acadêmico-política, em pôr em prática um plano de implementação e fortalecimento das diretrizes, dando relevância a produções científicas que abordassem sobre o Projeto Profissional. “Como evidência e resultado dessa preocupação ocorreram as realizações das Oficinas Regionais e Nacionais, tendo como tema recorrente aspectos relacionados à discussão e assessoria para a implantação e sedimentação das diretrizes curriculares” (IDEM, s/d, p. 8)

Assim, no texto homologado pelo MEC em 2001, as DC sofrem significativas modificações no que diz respeito à direção social da formação e nos conhecimentos e habilidades essenciais dos assistentes sociais, a saber:

1. [...] no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática”;
2. Na definição das competências e habilidades, é suprimido do texto legal o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país (MEC-Sesu/Coness, 1999);
3. Os tópicos de estudos foram totalmente banidos do texto oficial em todas as especialidades. Eles consubstanciavam o detalhamento dos conteúdos curriculares anunciados nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular (IAMAMOTO, 2014, p. 616-617)

Para a autora, a eliminação de pontos centrais do texto enviado ao MEC pela ABEPSS fragilizam o processo de formação, uma vez que impossibilitam a garantia de conteúdos básicos das matrizes curriculares, que articulariam os três núcleos de fundamentação teórico-metodológicos, no processo de formação profissional.

A ABEPSS se preocupou em manter na essência da proposta das DC, os princípios fundamentais e uma lógica curricular que dessem à formação em serviço social uma competência teórica, técnica e ética, ancorada ao processo vivenciado pela profissão nos moldes do novo projeto profissional. Mas logo a questão torna-se preocupante na categoria por conta do processo de mercantilização do ensino superior iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002) e nos seguintes de Lula (2003-20011) e Dilma (2012-2016). A expansão do ensino superior e das IES que ofertam o curso de serviço social trazem à baila a preocupação da categoria com a qualidade dessa formação e com a implementação das Diretrizes Curriculares de forma a garantir que essa formação esteja atrelada ao Projeto Profissional, além disso, outra demanda tornou-se urgente no debate da formação, a oferta do curso na modalidade a distância.

Assim, sinaliza Caputi e Moreira (2016, p. 98), “em tempos de agudizamento da lógica a educação perpetrada sob a égide da ofensiva neoliberal”, é urgente que façamos um debate sobre a importância de assegurar a materialização das Diretrizes Curriculares a fim de ofertar nas diferentes modalidades de ensino, uma formação crítica e comprometida com o Projeto Ético-político da profissão.

No Serviço Social brasileiro o debate sobre a formação na modalidade EaD surge nos 2000, quando se observa o processo de expansão do ensino superior, engendrado pelo LDB (1996), que abre a possibilidade de privatização da educação e a legalização do ensino à distância no país.

Segundo dados da Sinopse da Educação Superior de 2016, muitas IES privadas passaram a ofertar o curso de serviço social, o número total de instituições que ofertam o curso chega a 348, destas 59 são públicas e 289 privadas. No Amazonas, *locus* desta pesquisa, existem 21¹⁵ instituições ofertantes do curso de serviço social credenciadas pelo MEC, destas, apenas uma são públicas (INEP, 2016). Essa temática será o centro da discussão do próximo item deste capítulo.

2.3 Serviço Social e EaD: incompatibilidade ou ausência de adequações?

No Brasil, a formação em serviço social é tema de profundo debate da categoria, sendo essa uma temática amplamente discutida em eventos promovidos por instituições de ensino e pela ABEPSS.

Os anos 2000 datam o início das discussões sobre a inserção do EaD como modalidade de ensino em serviço social no Brasil. Em 2006 surgem as primeiras IES a ofertarem o curso de graduação em serviço social, a saber: Universidade do Tocantins – UNITINS¹⁶, localizada em Palmas/TO, foi a primeira instituição a ofertar o curso, seguida pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP (atualmente conhecida por Anhanguera), a qual possui polos em todo país, inclusive em Manaus/AM; Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, situada em Santa Catarina com vários polos pelo estado; Universidade Tiradentes – UNIT em Aracajú/SE; Universidade Paranaense – UNIPAR, todas essas ativas desde de 2007 (IAMAMOTO, 2014).

Para a construção dessas reflexões, criou-se um grupo de trabalho nacional com o objetivo de refletir sobre a formação em serviço social no Brasil, e um dos principais temas desse grupo era a discussão sobre a incompatibilidade do ensino à distância como modalidade de ensino em Serviço Social. O conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, lançou os Volumes 1 (2014) e 2 (2015) sobre *a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social*¹⁷, a qual consiste nas primeiras reflexões feitas pela categoria sobre esse tipo de formação que anos

¹⁵ Até o período de coleta de dados desta pesquisa, foram observadas a existência de 21 IES ofertantes do cursos de serviço social no Amazonas, porém, em consulta ao sítio do e-MEC em 17.06.2019 foram observadas algumas alterações a saber: do total de IES presenciais.

¹⁶ A Universidade do Tocantins - UNITINS foi descredenciada pelo MEC para ofertar cursos de EaD em 2009, em 2010 após recorrer na justiça foi credenciada junto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UNB por meio da Portaria MEC Nº 837/2010 para ofertar cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras (UNITINS, 2019) Disponível em: <https://www.unitins.br> Acessado em 10/06/2019.

¹⁷ O documento será a principal fonte teórica para fundamentação das análises desse item.

depois passou a ser uma das principais vias de oferta de cursos em serviço social em nível de graduação e pós-graduação.

Seguimos denunciando a mercantilização da educação e desmascarando a falácia do discurso da ‘democratização do ensino’ que conduz a uma política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país; que assegura aos/às ricos/as o ensino de qualidade e, aos/às que não possuem condições para acessar as poucas Instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação de qualidade, são ofertados os cursos de ensino à distância (EaD) – expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação (CFESS, 2014, p. 08).

As entidades representativas da profissão entendem que a modalidade de ensino à distância consiste em processo de mercantilização da educação, mascarando o discurso neoliberal de democratização do ensino, o qual encontrou nessa modalidade um instrumento de efetivação de uma política que tonifique a desigualdade social no ensino superior.

Mas por que a educação a distância se tornou um grande instrumento no processo de mercantilização do ensino superior no Brasil? Para os que a defendem, as IES devem considerar não apenas a utilização dessa forma de introdução à educação a distância, mas considerar os seguintes benefícios a serem por ela possibilitados

- Aumentar o *acesso* ao aprendizado e ao treinamento como questão de equidade;
- Proporcionar oportunidades para *atualizar aptidões* da força de trabalho;
- Melhorar a *redução de custos* dos recursos educacionais;
- Melhorar a *qualidade* das estruturas educacionais existentes;
- Melhorar a *capacitação* do sistema educacional;
- *Nivelar desigualdades* entre grupos etários;
- Direcionar campanhas educacionais para *públicos-alvo específicos*;
- Proporcionar treinamento de emergência para *grupos-alvo* importantes;
- Expandir as aptidões para a educação em *novas áreas de conhecimento*;
- Oferecer uma combinação de educação com *trabalho e vida familiar*;
- *Agregar uma dimensão internacional* à experiência educacional (MOORE, 2013, p.12).

Eis algumas razões pelas quais essa modalidade tornou-se bastante atrativa nas IES privadas, chegando a ser incorporada também em IES públicas, como é o caso da Universidade Federal do Amazonas, por meio do Centro de Educação a Distância – CED, criado em 2006 com o intuito de oferecer uma formação inicial e continuada para municípios do estado do Amazonas (LUCENA et. al, 2012).

É inegável a contribuição dessa modalidade de ensino no processo de formação e construção do conhecimento em diferentes áreas. Por meio da Portaria Normativa nº 11, de 2017, foi possível estabelecer uma flexibilização na organização das IES, podendo as mesmas

credenciarem-se e ofertar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* à distância, desde que atenda ao que prevê o art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996.

O Censo EAD.BR (2017), cuja base foi a pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Ensino à Distância - ABED junto a IES que ofertam cursos na modalidade a distância, identificou-se um crescimento de 47% de instituições nesta modalidade, saltando de 231, em 2012, para 341, em 2017.

Com relação à categoria administrativa das IES investigadas mais ativas constatou-se que: 64 são instituições públicas federais; 30 públicas estaduais; 97 instituições privadas com fins lucrativos e 79 privadas sem fins lucrativos. Confirma-se, assim, o crescimento das IES privadas com fins lucrativos, como abordado anteriormente. (ABED, 2018)

Segundo Guerra (2010, p. 724):

Prioriza-se a formação que atenda as orientações do Banco Mundial, sendo que democratizar passa a ser sinônimo de inserção, ainda que precarizada, em instituições de ensino, seja pública ou privada, daí a ser a expansão de vagas e meta cobrada pelos organismos internacionais.

O Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu metas para todos os níveis de educação no país, no que tange o ensino superior, a Meta 12 que trata da expansão do ensino superior, estabelece o aumento de 50% de crescimento de matrículas até 2014. Segundo os indicadores, até 2013 o crescimento em todas o crescimento nos segmentos públicos e privados foi de 30,3%, o que ainda está distante da meta estabelecida. Vale destacar que esse crescimento ocorre de forma desigual “nas regiões Norte e Nordeste, a educação superior tem capacidade para absorver cerca de 25% da população de 18 a 24 anos. No Sudeste, a TBM é de 31,5%, no Sul de 36,6% e no Centro-Oeste de 40,4%” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 220).

Essas metas do PNE aliadas a outras iniciativas do governo para a expansão do ensino superior representam para o serviço social brasileiro um grande desafio, pois apresenta rebatimentos para a formação profissional. A partir da atual estrutura educacional, que atende às plataformas internacionais, surgem diversas IES que ofertam o curso de serviço social, dentro dos novos padrões educacionais dos quais priorizam uma formação aligeirada, flexibilizada e mercantilista, como é o caso do ensino a distância.

Quanto a expansão dos cursos públicos de serviço social é notória entre os anos de 2003-2016. Nos governo de Lula e Dilma os cursos cresceram 53% (o equivalente a 34 novos cursos) de um total de 64, o maior índice de criação de cursos desde a origem da profissão no Brasil.

Ocorre que, “tal expansão veio acompanhada de forte precarização, com recursos insuficientes, porque se manteve o ajuste fiscal e a limitação de alocação direta de recursos na Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (PEREIRA, 2018, p. 192). Não podemos esquecer que a expansão do ensino superior se deu majoritariamente na esfera privada por meio de incentivos fiscais através de programas governamentais como PROUNI e o FIES (IDEM, 2018)

No que diz respeito aos cursos de serviço social na modalidade EaD no Brasil, a Sinopse Estatística da Educação Superior (2017) mostra o seu atual cenário:

Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET	
Publica	Privada	Publica	Privada	Publica	Privada	Publica	Privada
-	78.288	-	14.487	-	6	-	-

Quadro 20: Matrículas em curso de serviço social na modalidade EaD, segundo organização acadêmica e categoria administrativa das IES.

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2017)

De acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017, é possível inferir que 100% (o equivalente a 92.781) das matrículas nos cursos de serviço social na modalidade EaD, são realizadas em IES privadas de ensino superior, corroborando com a afirmativa de Pereira (2018) de que o EaD nos próximos anos será tendência no ensino superior.

Toda essa expansão do ensino superior bem como do EaD como modalidade de ensino em serviço social, tornaram-se foco das reflexões da categoria por meio das entidades representativas CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, preocupadas em assegurar uma educação superior públicas, de qualidade, laica e gratuita, iniciaram as primeiras reflexões sobre a EaD e o serviço social ainda nos anos 2000 (precisamente em 2006), porém não se abstém apenas na perspectiva do EaD, mas sobre a formação em todas as modalidades de ensino (CFESS, 2014)

Trata-se, pois, de uma ação responsável, embasada legalmente, e que objetiva prezar pela qualidade do exercício profissional junto aos/às usuários/as e empregadores/as de assistentes sociais, com referência no Código de Ética Profissional, também de 1993 (CFESS, 1993), e no projeto formativo da ABEPSS, que sustenta a defesa de uma formação qualificada e comprometida com o fortalecimento dos direitos sociais Em um país conhecido por ser um dos mais desiguais do mundo (CFESS, 2014, p. 11)

Para as entidades representativas, essa modalidade de formação em serviço social fere os princípios que definem as Diretrizes Curriculares, os quais estão firmados em três dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, com o objetivo de alcançar os pressupostos traçados para uma formação comprometida com o projeto ético-político da profissão (ABEPSS, 1996).

É de suma importância compreender que, investigar e problematizar a formação em Serviço Social nesta modalidade não se trata de discriminá-la, mas traz à tona a preocupação da categoria em manter a efetivação de uma formação pautada em um projeto profissional historicamente construído e amplamente aceito pela categoria (CFESS, 2014).

Posto isso, elencou-se, com base no documento da ABEPSS, os principais questionamentos das entidades com relação a essa formação são: **1.** A formação dentro de uma lógica mercantilista que se utiliza do EaD como um meio de lucratividade; **2.** A precarização do trabalho docente com vínculos empregatícios precários e baixos salários; **3.** Estágio Supervisionado; e **4.** Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CFESS, 2015). Ao possibilitar a privatização do ensino superior, tem-se como consequência a desvalorização das universidades públicas, da docência universitária e da obrigatória indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como afirma Yamamoto (2014, p.436-437):

A subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública, gera o desfinanciamento do ensino público, desvaloriza e desqualifica a docência universitária ante as cumulativas perdas salariais e elimina a pesquisa e a extensão das funções precípuas da universidade.

Ora, se para o capital a educação tornou-se uma mercadoria, faz-se mister que esgotem todas as possibilidades de lucratividade a partir do processo privacionista do ensino superior, possibilitando o investimento público em instituições educacionais privadas (IAMAMOTO, 2014). Nesta direção, encontra-se o Ensino a Distância como um instrumento do capital e do Estado para a expansão de vagas no ensino superior como enfrentamento às desigualdades sociais.

Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (PORTAL DO MEC, 2019)

Logo, o EaD se configura como estratégia de expansão do ensino superior, embora com o discurso de manter a qualidade do ensino. Entretanto, o posicionamento da categoria é enfático: “a modalidade de EaD vem sendo largamente utilizada pelo setor privado para expandir negócios, com maior lucratividade” (CFESS, 2014, p. 21)

Uma das consequências desse processo é a precarização do trabalho docente dentro do contexto da EaD, “as empresas educacionais – por meio do EaD – garantem muitas matrículas (e mensalidades escolares) sem precisar contratar tantos/as docentes, com a contratação de muitos/as tutores/as, que geralmente têm vínculos trabalhistas precários e baixos salários”, sendo essa uma das preocupações da categoria (IDEM, 2014)

Com a expectativa certa de lucratividade devido à pouca necessidade investimento material e humano, o EaD expande suas ofertas. No que diz respeito ao investimento humano, Moore (2013, p. 179) afirma que “até pouco tempo atrás, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando tecnologia”. Logo as transformações ocorridas no campo educacional exigem do professor/tutor maior capacitação tecnológica e o desenvolvimento de habilidades virtuais para exercer seu trabalho.

Segundo Andrade (2017, p. 251):

Em tempos atuais, de redução drástica da força de trabalho aliado às mutações sociotécnicas no processo produtivo, além das mudanças na organização do controle social do trabalho, pode-se afirmar que estamos em uma “era” em que ocorre a informatização do trabalho e isso fomenta a acumulação digital, aliado a isso se expande a informalização do trabalho pela via da ampliação dos trabalhadores digitais, pelo aumento dos assalariados virtuais, além do aumento do subemprego, dos trabalhadores subcontratados, flexibilizados, trabalhadores *part-time*.

Para a autora, os tempos atuais são desafiadores ao trabalho docente, trabalho este cada dia mais precarizado devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, isso condiciona ao subemprego, contratos de trabalho flexíveis e salários precários, impactando diretamente na formação conduzida por esses profissionais (ANDRADE, 2017)

Nota-se que as instituições costumam oferecer uma formação mínima aos professores sobre disciplinas tecnológicas e é muito comum pessoas tornarem-se professores em educação a distância com pouca ou nenhuma orientação, tendo os professores que aprender ao longo do processo de trabalho, da execução propriamente dita (MOORE, 2013)

Uma outra crítica ao EaD feita pela categoria direciona-se ao estágio Supervisionado, razão do maior número de denúncias (descumprimento) junto aos CRESS das respectivas regiões, segundo pesquisa realizada em 2009 pelo CFESS.

Referida pesquisa identificou a realização do estágio sem supervisão direta de assistentes sociais, segundo manifestação dos seguintes CRESS: CRESS 5ª Região/BA, CRESS 6ª Região/MG, Seccional de Campinas – 9ª Região/SP, Seccional de Presidente Prudente – 9ª Região/SP, Seccional de São José do Rio Preto – 9ª Região/SP, Seccional de Sorocaba – 9ª

Região/SP, CRESS 10ª Região/RS, CRESS 12ª Região/SC, CRESS 19ª Região/GO, CRESS 24ª Região/AP (CFESS, 2015, p. 26).

Tal realidade fere diretamente a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) que estabelece em seu Art. 14 que “Cabe às Unidades de Ensino credenciar e comunicar aos Conselhos Regionais de sua jurisdição os campos de estágio de seus alunos e designar os Assistentes Sociais responsáveis por sua supervisão”, a supervisão acadêmica e de campo é uma atribuição *privativa* do assistente social (LEI DE REGULAMENTAÇÃO, 1993), pois para Braga & Guerra (2009, p. 535) a supervisão é entendida como:

[...] uma atividade imprescindível à formação não só acadêmica, mas direcionada para a formação e capacitação profissional permanente, que detém a possibilidade de orientar o aprimoramento da intervenção profissional que se realiza por meio da formulação e implementação de políticas e serviços.

Trata-se de um processo de educação continuada que permite aprimorar a atuação profissional por meio de constantes articulações entre teoria e prática. Para a autora, pensar a supervisão de estágio e a supervisão de equipes, políticas, programas e projetos, consiste em potencializar a qualidade dos serviços prestados à população bem como o aprimoramento intelectual dos profissionais e futuros assistentes sociais.

A Resolução Nº 533/2008 regulamenta a supervisão direta de estágio em serviço social, deixa claro que a supervisão deve estar em consonância com o Código de Ética profissional e embasado no debate acumulada da categoria sobre a temática. Assim:

O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio”, em conformidade com o disposto no parecer CNE/CES nº 492/2001, homologado pelo Ministro de Estado da Educação em 09 de julho de 2001 e consubstanciado na Resolução CNE/CES 15/2002, publicada no Diário Oficial da União em 09 de abril de 2002, que veio aprovar as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social (RESOLUÇÃO CFESS n. 533, 2008, p. 1)

Logo, ao ser uma atividade obrigatória e indispensável no processo formativo, segundo as DC da ABEPSS (1996) é possível compreender com maior clareza o embate em torno do estágio em serviço social na modalidade EaD, uma vez que, segundo a pesquisa realizada pelo CFESS, algumas IES não estavam cumprindo o que prevê a resolução, comprometendo qualidade da formação e assim descumprindo com os princípios do Código de Ética e com as Diretrizes Curriculares (CFESS, 2015)

Outras debilidades identificadas na pesquisa foram:

- a) Ausência de supervisão acadêmica;
- b) Supervisão acadêmica realizada à distância;
- c) Quando presencial, realizada de forma esporádica;
- d) O acúmulo de papéis, com o/a supervisor/a acadêmico/a realizando duplo papel de supervisor/a acadêmico/a (docente) e de campo (assistente social);
- e) Supervisores/as acadêmicos/as com registros em outros estados;
- f) Supervisores/as acadêmicos/as com excesso de estagiários/as supervisionados/as (CFESS, 2015)

A respeito desta fragilidades, Ramos e Abreu (2016) destacam a pesquisa, realizada pelas Gestões de 2005/2006 e 2007/2008 da ABEPSS, sobre a implementação das diretrizes curriculares, onde foram identificadas outras fragilidades no estágio supervisionado, dentre as quais:

- a) entraves no processo de articulação entre pesquisa e intervenção no estágio;
- b) ausência de acompanhamento sistemático nos campos de estágio pelo(as) supervisores(as) de ensino;
- c) existência, por vezes, de certa idealização do estágio, gerando distanciamento das condições objetivas em que ele se materializa, o que traz rebatimentos para o ensino da prática (RAMOS & ABREU, 2016, p. 261-262)

Por essas razões, a categoria segue o embate ao processo formativo do curso de serviço social na modalidade a distância, não por se opor ao uso da tecnologia como suporte educacional, mas como meio de graduação em serviço social, por não acreditar que essa formação atenda as diretrizes curriculares e ao projeto profissional. Para esclarecer sua posição coletiva, o Conjunto CFESS, ABEPSS e ENESSO emitiu a *“Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil”*, onde pontua os fundamentos que embasam o posicionamento da categoria, dentre os quais destaca-se a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem assegurado uma ampla produção científica e bibliográfica na área, articulando inclusive graduação e pós-graduação. Sabemos, evidentemente, que há dificuldades de implementação deste princípio também no ensino presencial, sobretudo nas instituições privadas de ensino superior (IES), em função da precarização do trabalho docente com ausência de destinação de carga horária para pesquisa e extensão, dentre outras razões. Contudo, existem esforços docentes e discentes nesses espaços privados para assegurar sua materialização, principalmente dos segmentos mais orgânicos à ABEPSS. Na graduação à distância, considerando sua lógica interna, centrada no ensino virtual ou mediado por mídias, esse princípio é inviabilizado (CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO, 2009, p. 03)

A questão da tríade ensino, pesquisa e extensão constitui parte indispensável para pensar a formação em serviço social. Por consequência, a não articulação entre elas implicaria na fragilidade da implementação das diretrizes curriculares e, mais ainda, no distanciamento dessa formação em relação ao que preconiza o projeto ético-político da profissão.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está assegurada como princípio na Constituição Federal de 1988 como afirma o Art. 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Mas, assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em tempos de Contrarreforma Educacional, como a ocorrida nos anos 90 que culminou com a reforma da LDB de 1996, tornou-se um grande desafio para o serviço social.

A não afirmação ocorre, quando se analisa a educação no cenário dos anos de 1990 até a atualidade, com a valorização do tempo de ensino reduzido, comprometendo a formação, pois seria inviável à existência da pesquisa e da extensão. A formação passa a ser materializada por meio, unicamente, do ensino. Ensino esse, também com fragilidades (BARROSO *et. al.*, 2019, p. 05)

Logo, é urgente estabelecer estratégias para assegurar essa tríade, seja no ensino presencial ou a distância. De forma particular, no ensino a distância, essa problemática tornou-se foco da discussão em especial por sua característica organizacional, o que será discutido posteriormente.

Ciente das principais críticas da categoria ao ensino a distância e, apesar de profundo debate e construção teórica sobre a temática, ao propor a análise dessa realidade a partir das particularidades da região norte do Brasil, no Amazonas, deparamo-nos com os limites teóricos da própria categoria. A ausência de análise das particularidades dessa realidade no âmbito do Serviço Social, tornou-se também um grande desafio para a construção desse trabalho.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises sobre a formação a distância em serviço social no Amazonas, a partir da pesquisa de campo realizada junto as IES privadas participantes da pesquisa que ofertam o curso de graduação em Serviço Social em tal modalidade e que possuem polos de apoio presenciais no Amazonas.

CAPÍTULO III – Serviço Social no Amazonas: os desafios para a formação em Serviço Social na modalidade a distância

Eu amo esses rios da selva. Em suas restingas meus olhos passeiam. O meu sangue nasce nas suas entranhas. E nos seus mistérios meus olhos vagueiam. Amazonas, Amazonas, Amazonas meu amor.

Chico da Silva (1998)

3.1 Panorama dos Cursos de Serviço Social na Modalidade EaD no Amazonas.

Abordar o tema Educação a Distância no Estado do Amazonas pode significar um leque de possibilidades acerca da ampliação do conhecimento para a região norte, ainda que se reconheça o conjunto de problemas históricos, e os desafios daí decorrentes, inerentes ao contexto da educação no Estado do Amazonas.

O Amazonas é um Estado com área de unidade territorial de 1.559.146,876 km², composto por 62 municípios (IBGE, 2017). A Bacia Hidrográfica Amazônica possui além do rio Solimões/Amazonas (6.000 km) como curso principal, também os rios Javari, Juruá, Jutai, Purús, Madeira, Tapajós e Xingu na margem direita e, pelos rios Iça, Japurá, Negro, Uatumã, Nhamundá, Trombetas e Jari na margem esquerda. Toda essa extensão constitui um conjunto de rios e cursos de água formando uma grande rede natural de tráfego fluvial da região (Caderno da Região Hidrográfica Amazônica, 2006)

Devido às especificidades de sua organização geográfica, diferenciada da maioria dos demais estados brasileiros, o Amazonas apresenta particularidades que dificultam a acessibilidade intra-estadual dos habitantes de seus 61 municípios, especialmente à capital – Manaus:

O fato de a densidade demográfica do estado do Amazonas ser baixa, aproximadamente 2,21 habitantes por km² em 2010 (IBGE, 2010), e de muitos dos municípios e das suas localidades possuírem precárias ligações de infraestrutura de transporte – que vão desde as rodovias mal conservadas ou de sua inexistência, hidrovias intermitentes e sujeitas às sazonalidades dos rios e pistas de pouso ou aeroportos sem adequados instrumentos para voos –, representam obstáculos para o cumprimento das políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento regional, para o incremento da divisão territorial do trabalho, e para a plena circulação da produção, mercadorias e das pessoas (SILVA & SILVEIRA, 2012, p. 46)

Tal realidade é vivenciada pela população amazonense que predominantemente se utiliza dos barcos recreios para se deslocar de um ponto a outro, embora em condições muitas vezes precárias, e por via aérea, alternativa que vem crescendo lentamente na região por meio da construção em alguns municípios de novas pistas de pouso para aviões de pequeno porte (IDEM, 2012).

Nesse sentido, Bezerra (2013) destaca que até os anos de 1990 o acesso à educação no Amazonas era uma realidade para poucos devido às suas dimensões continentais e características geográficas que dificultavam o acesso à comunicação no interior do estado. Assim, à efetivar o direito à educação tem sido um desafio permanente aos gestores, professores e estudantes, visto que as dificuldades referentes à acessibilidade intermunicipal, à fragilidade da política pública na área, às condições de trabalho e instalações físicas das unidades educacionais e a própria escassa valorização dos professores, dentre outras, perfilam um quadro pouco favorável ao acesso pleno à educação de qualidade.

Para que se possa conhecer um pouco do cenário atual da educação no estado do Amazonas, apresenta-se o quadro a seguir com dados referentes ao número de matrículas na Educação Básica (infantil, fundamental e médio) por etapa de ensino, região e unidade da federação; e na Educação Superior (cursos presenciais e a distância) por região e unidade da federação nas esferas públicas e privadas.

Região e Unidade da Federação	Nº de Matrícula na Educação Básica				Nº de Matrícula no Ens. Super. (Presencial e a Distância)	
	2008		2018		2008	2018
Norte	Ensino Infantil	555.831	Ensino Infantil	674.137	534.736	673.777
	Ensino Fundamental	3.298.392	Ensino Fundamental	3.051.017		
	Ensino Médio	705.736	Ensino Médio	783.745		
	Total	4.559.959	Total	4.508.899		
Amazonas	Ensino Infantil	120.976	Ensino Infantil	153.151	106.653	166.098
	Ensino Fundamental	794.406	Ensino Fundamental	705.007		
	Ensino Médio	157.055	Ensino Médio	205.698		
	Total	1.072.437	Total	1.063.856		

Quadro 21: Número de matrículas na Educação Básica e Superior na região norte e no estado do Amazonas.

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2018) e Sinopse Estatística da Educação Superior (2017).

Dados obtidos a partir da Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP (2008 e 2018) mostram que o Amazonas em 2008 representava 23,51% do total de matrículas na educação básica da região norte; já em 2018 o aumento foi de apenas 0,08%. Nota-se que num período de dez (10) anos, não houve crescimento significativo na educação básica do estado. Já em

relação ao ensino superior, em 2008 o Amazonas representava 19,94% do total de matrículas em cursos presenciais e a distância da região norte. Já em 2018 o estado registrou 24,65% (um crescimento de 4,72% em relação ao ano de 2008). Os dados sinalizam um significativo crescimento do ensino superior no estado e uma estagnação da educação básica, o que parece indicar a necessidade de estabelecer estratégias para o fortalecimento da política de educação a fim de superar os desafios para o acesso da população da região.

Parte-se do pressuposto de que cada estado e região possuem singularidades que compõem um mosaico específico, o qual possibilita delinear perfis próprios, como é o caso do Amazonas que é um imenso laboratório natural em função de sua incontestável sociobiodiversidade, cujo conhecimento produzido deve favorecer a identificação de caminhos que assegurem o desenvolvimento socioeconômico, com destaque para a qualidade de vida de seu povo.

Tomando-se por base a trajetória até aqui percorrida e o breve cenário amazonense apresentado, compreende-se ser necessário traçar um panorama geral sobre a modalidade EaD, com foco nos cursos de Serviço Social no Amazonas.

Segundo Castells (2000) e Borges (*et. al* 2011) o ensino a distância foi pensado como uma das formas de minimizar a crise capitalista em diferentes cenários, dentre eles o da educação. No Amazonas esse mercado ganhou espaço, visto que a EaD constitui-se em um mecanismo que consegue atingir os mais longínquos espaços, “rio acima e rio abaixo”, com o propósito de oferecer um tipo de serviço acessível para aqueles que não possuem possibilidade de acesso à educação superior, por meio de investimentos planejados e à luz de uma lógica específica de rentabilidade:

Certamente o espírito empreendedor do empresário da educação leva-o a investir onde existe demanda: a regulamentação e municipalização da assistência social, aliada à saúde — vêm ampliando a oferta de trabalho nos municípios, o que certamente tem interferência no jogo político local, frequentemente marcado por características e traços populistas, clientelistas e coronelistas herdados da história política de base municipalista no país (IAMAMOTO, 2014, p. 443)

Esse espírito empreendedor destacado pela autora está diretamente ligado à origem e manutenção da lógica capitalista de produção que ganha força no Brasil nos anos 1990, por meio de medidas específicas, como, por exemplo, a contrarreforma do Estado, a partir da implementação das políticas neoliberais¹⁸ que apresentam rebatimentos nas diferentes políticas

¹⁸ Segundo Behring (2008, p. 59) As políticas neoliberais comportam algumas orientações/condições que se combinam, tendo em vista a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo.

públicas brasileiras (BEHRING, 2008; DURIGUETTO, 2008; OLIVEIRA, 2011; BRAVO, 2009). E o Amazonas não será refratário a esse contexto.

No tocante às instituições de Educação Superior existentes no Amazonas, registra-se duas (02) instituições públicas multicampi que ofertam cursos de graduação e pós-graduação: *Universidade Federal do Amazonas – (UFAM)* a qual se está localizada nos municípios de Manaus; Benjamim Constant, Coari, Humaitá, Parintins e Itacoatiara¹⁹ e; *Universidade do Estado do Amazonas – (UEA)* com unidades em 55 (cinquenta e cinco) municípios do Estado do Amazonas, sendo eles: Parintins, Tabatinga, Nhamundá, Itacoatiara, Coari, Maués, Tefé, Manicoré, Humaitá, Lábrea, Borba, Autazes, São Paulo de Olivença, Maraã, Alvarães, São Gabriel da Cachoeira, Nova Olinda do Norte, Presidente Figueiredo, Boca do Acre, Carauari, Manacapuru, Eirunepé, Ipixuna, Novo Aripuanã, Tonantins, Iranduba, Barreirinha, Santo Antônio do Içá, Apuí, Beruri, Boa Vista do Ramos, Tapauá, Urucará, Juruá, São Sebastião do Uatumã, Itapiranga, Japurá, Barcelos, Fonte Boa, Anori, Novo Airão, Uarini, Itamarati, Jutai, Benjamin Constant, Manaquiri, Santa Isabel do Rio Negro, Pauini, Envira, Atalaia do Norte, Guajará, Canutama, Caapiranga, Amaturá e Manaus²⁰.

Observa-se que as duas universidades atingem quase a totalidade de municípios do estado, por meio do oferecimento de cursos presenciais, permanentes ou não, dependendo das estratégias institucionais de cada uma delas. Especificamente no que diz respeito à oferta de Curso de Serviço Social alvo da pesquisa em tela, na esfera pública, somente a UFAM, na capital e no município de Parintins, oferece 150 (cento e cinquenta)²¹ vagas, sendo todas na modalidade de ensino presencial. Ou seja, ainda que as duas universidades abarquem a expressiva maioria dos municípios do Amazonas, a oferta de vagas públicas para o curso de serviço social na modalidade presencial é oferecida pela UFAM, restringindo-se aos municípios de Manaus (capital) e de Parintins (interior). Conseqüentemente, se a população jovem desejar dar continuidade aos seus estudos e almejar a graduação em serviço social, precisará recorrer a outras alternativas como, por exemplo, as ofertas apresentadas por instituições privadas, face à realidade posta.

¹⁹ Dados obtidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13i2_2neB5kNFv96lVcaoNKsXSiEelCqq/view Acessado em: 20/05/2019.

²⁰ Os dados referentes a Universidade do Estado do Amazonas – UEA estão disponíveis em: <http://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87> Acesso em 20/05/2019.

²¹ Segundo dados do e-MEC (2019) a UFAM disponibiliza um total de 148 vagas para o curso de graduação em serviço social nos campus Manaus (98 vagas) e Parintins (50 vagas). Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acessado em: 10/05/2019.

Segundo Lima (2013, p.17), a expansão do ensino superior, intensificada nos anos 2000, possibilitou a “ampliação do setor privado e a privatização interna das IES públicas”, com características bem específicas:

1. [...] o acesso via diversificação das IES, direcionado especialmente às instituições privadas não universitárias e que *não* precisam, por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão;
2. [...] esse acesso estava direcionado, preferencialmente, aos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos a distância, caracterizando o processo de aligeiramento da formação profissional e certificação em larga escala.

Assim, excetuando-se os dois cursos ofertados pela Universidade Federal do Amazonas, o panorama referente aos cursos privados, nas modalidades presencial e no EaD, em nível de graduação em serviço social, apresenta-se como uma realidade crescente no estado do Amazonas, conforme quadro a seguir:

Nº	Instituição de Ensino Superior (IES)	Modalidade	Localização do PAP	Data início funcionamento	Vagas Autorizadas
1	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER	A Distância	Humaitá; Itacoatiara; Manaus; Parintins	01/08/2015	3000
2	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL – UNICSUL	A Distância	Manacapuru e Manaus	03/02/2014	2000
3	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE FEIRA DE SANTANA - FAESF/UNEF	A Distância	Manaus	Não iniciado	2500
4	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA	A Distância	Apuí e Manaus	22/07/2010	6500
5	FACULDADE MARTHA FALCÃO WYDEN - FMF WYDEN	Presencial	Manaus	16/02/2008	120
6	UNIVERSIDADE PITÁGORAS – UNOPAR	A Distância	Coari; Itacoatiara; Manaus; Parintins; Presidente Figueiredo	12/02/2007	6000
7	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA – FAEL	A Distância	Anamã; Apuí; Borba; Careiro; Coari; Envira; Itacoatiara; Lábrea; Manacapuru; Manaus; Novo Airão; São Gabriel da Cachoeira; Tabatinga e Tefé	Não iniciado	133
8	FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO – FSDB	Presencial	Manaus	02/02/2003	5000
9	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – UNIANDRADE	A Distância	Manaus	26/02/2018	2000
10	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – ESB	Presencial	Não iniciada	03/08/2009	Não há vagas disponibilizadas. ²²
11	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI – UNIASSELVI	A Distância	Coari; Iranduba; Itacoatiara; Juruá; Manacapuru; Manaus; Maués; Presidente Figueiredo	02/05/2008	2500
12	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE – UNINORTE	A Distância	Manaus	10/02/2014	100
13	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA	A Distância	Manaus	31/03/2008	4000

²² Após localização da IES em Manaus via sítio www.esb.edu.br, foi realizado contato telefônico por meio do número (92) 30907100 para obtenção de informações sobre início de turmas e número de vagas no cursos de serviço social. Foi nos informado que atualmente o curso de serviço social não está disponível no portfólio da instituições, mas que ela tem autorização para oferta-lo na modalidade presencial.

14	CENTRO UNIVERSITÁRIO CEUNI – FAMETRO – FAMETRO	Presencial	Manaus	14/03/2005	100
15	FACULDADE ESTÁCIO DO AMAZONAS	Presencial	Manaus	07/02/2012	200
16	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB	A Distância	Manaus	01/02/2017	200
17	CENTRO UNIVERSITÁRIO LUTERANO DE MANAUS - CEULM/ULBRA	Presencial	Manaus	16/07/2010	200
18	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – UCB	A Distância	Manaus	13/08/2018	575
19	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR	A Distância	Manaus; Parintins; Tabatinga	04/02/2009	900
20	FACULDADE UNINASSAU MANAUS	Presencial	Manaus	Não iniciado	240
21	UNIVERSIDADE PAULISTA –UNIP	Presencial	Manaus	10/02/2009	230
22	UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	A Distância	Coari; Humaitá; Manaus; Parintins; Santo Antônio do Içá; Tabatinga e Tefé	18/02/2008	47880
23	UNIVERSIDADE LA SALLE – UNILASALLE	A Distância	Manaus	Não iniciado	780
24	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL – UNIPLAN	A Distância	Manaus	03/08/2015	4260
25	UNIVERSIDADE NILTON LINS – UNINILTONLINS	Presencial	Manaus	16/10/2003	680
26	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA - UNISUL	A Distância	Manaus	07/04/2014	9950
27	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – UNICESUMAR	A Distância	Humaitá; Manacapuru; Manaus	03/02/2014	2500
28	ESCOLA SUPERIOR BATISTA DO AMAZONAS – ESBAM	Presencial	Manaus	11/02/2008	100
29	CENTRO UNIVERSITÁRIO BRAZ CUBAS	A Distância	Manaus	02/02/2011	2000
30	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS – UNIGRAN	A Distância	Carauari; Manaus	01/08/2008	3000
31	UNIVERSIDADE POTIGUAR – UNP	A Distância	Manaus	13/02/2012	249
32	CENTRO UNIVERSITÁRIO CEUNI - FAMETRO – FAMETRO	Presencial	Manaus	Não iniciado	300
33	UNIVERSIDADE ANHANGUERA – UNIDERP	A Distância	Manaus; Nova Olinda do Norte	07/02/2007	16800
34	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE – UNINORTE	Presencial	Manaus	24/08/1998	350
35	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM PEDRO II	A Distância	Manaus	Não iniciado	1600
36	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA – UNIVERSO	A Distância	Boa Vista do Ramos; Tefé	12/09/2010	2000
37	UNIVERSIDADE BRASIL	A Distância	Itacoatiara	09/03/2012	7460
38	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA – UNINTA	A Distância	Urucará	01/10/2017	9950

Quadro 22: IES Privadas que ofertam os cursos de graduação em Serviço Social na modalidade presencial e a distância no Amazonas.

Fonte: e-MEC (2019) - disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acessado em: 18 de maio de 2019.

De acordo com os dados apresentados, de um total de 38 (trinta e oito) instituições privadas que ofertam vagas para a graduação em serviço social, com a devida autorização do Ministério de Educação, 12 (31,58%) ofertam na modalidade presencial e 26 (68,42%) ofertam na modalidade EaD, o que demonstra o crescimento expressivo desta última modalidade. Para além do quantitativo de cursos ofertados, chama atenção o número total de vagas autorizadas

para os cursos no Amazonas: 146.357 (cento e quarenta e seis mil, quinhentos e cinco), o que mostra que o ensino privado no estado segue acompanhando o cenário do país no que se refere a expansão do ensino superior.

Com relação ao período de início de funcionamento dos cursos, nota-se que as primeiras IES no estado iniciaram suas atividades no final do anos 90 (UniNorte -1998) e início dos anos 2000 (UNIDERP-2007), nas modalidades presencial e a distância distribuídas na capital e nos municípios do estado. Até 2007 só existiam 23 polos de ensino a distância na região norte e, destes, apenas dois eram no Amazonas (ABEPSS, 2011). Atualmente, o estado possui 71 polos de apoio presencial de diferentes IES privadas.

Logo, Pereira (2007) ao afirmar que as mudanças ocorridas na política educacional superior, como rebatimentos da contrarreforma do estado, provocou um processo expansionista do ensino superior brasileiro, nota que o Amazonas também vem demonstrando essa expansão no que se refere ao curso de serviço social. As IES que ofertam o curso no estado estão organizadas da seguinte forma:

IES	Organização Acadêmica	Qt.
	Universidade	17
	Centro Universitário	13
	Faculdade	08
	Categoria Administrativa	Qt.
	Privada com fins lucrativo	21
	Privada sem fins Lucrativos	16
	Federal Pública	01

Quadro 23: Organização acadêmica e administrativa das IES que ofertam o curso de serviço social no Amazonas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do sítio do e-MEC (2019)

Nota-se a atuação predominante de instituições privadas com fins lucrativos (55,26%), enquanto as sem fins lucrativos correspondem a 42,10%, e a pública equivale a apenas 2,63%, o que demonstra a intensificação de crescimento de IES privadas, no contexto da educação superior no estado, conforme já sinalizado por Pereira (2007).

Vale destacar que anteriormente à oferta de vagas privadas, a UFAM, desde 1941, foi pioneira na oferta de vagas para o curso de serviço social no estado, por meio da criação da escola de Serviço Social de Manaus, por André Vidal de Araújo. (MONTENEGRO, 2015), história que está relacionada, ao lado das recentes instituições privadas, ao número de 6.208 (seis mil duzentos e oito) assistentes sociais no Amazonas, cadastrados no sistema do CRESS 15ª Região/AM/RR (Pesquisa de Campo, 2018).

Quanto às 26 instituições que ofertam vagas para o curso de Serviço Social no Amazonas, especificamente na modalidade EaD – apenas a UniNorte possui Polo Sede no estado e 04 (quatro) instituições não iniciaram suas atividades, quais sejam: FAESF/UNEF, FAEL, Centro Universitário Dom Pedro II e UNILASALLE. Observa-se ainda que o curso de serviço social na modalidade a distância começa a ser ofertado no estado a partir de 2007, pela UNIDERP e UNOPAR, seguida das demais instituições de ensino.

Considerando as 32²³ (trinta e dois) instituições de ensino superior que ofertam regularmente vagas em cursos de serviço social na modalidade EaD no Amazonas, elegeu-se as que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: a) Instituição de ensino superior com oferta do curso de Serviço Social na modalidade de ensino a distância no Amazonas; b) Instituição credenciada no Ministério da Educação e Cultura - MEC; c) Instituição que tenha Polo de Apoio Presencial – PAP em Manaus; Instituição que já tenha uma (01) turma de egressos em serviço social. Os critérios de Exclusão foram: a) Instituição sem egressos do curso de Serviço Social; b) Instituição que não autorize a pesquisa.

Com base nos critérios adotados, 11 (onze) instituições passaram à condição de locus potencial da pesquisa, mas somente 03 (três) manifestaram-se favoráveis a participar: Anhanguera – UNIDERP, UNOPAR e ULBRA/Manaus.

Destaca-se que 02 (duas) instituições de ensino participantes da pesquisa fazem parte do grupo educacional KRONTON²⁴, que há mais de 45 (quarenta e cinco) anos presta serviços educacionais no Brasil e no mundo, são elas: UNOPAR, com fusão realizada em 2011, e a Anhanguera-UNIDERP que passou a fazer parte do grupo em 2013, juntas formam uma das maiores empresas de educação privada nas modalidades presencial e a distância do país.

Posto isso, é importante conhecer a localização dos polos dessas IES no estado:

²³ Com base no quadro 22, das 38 IES privadas, mais 01 (pública) totalizando 39, segundo o sítio do e-MEC, atualmente 32 instituições estão atuantes (disponibilizando vagas) no estado do Amazonas.

²⁴ A Kroton Educacional é uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma trajetória de mais de 45 anos na prestação de serviços no Ensino Básico e de mais de 10 anos no Ensino Superior. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/> Acessado em 20.06.2019.

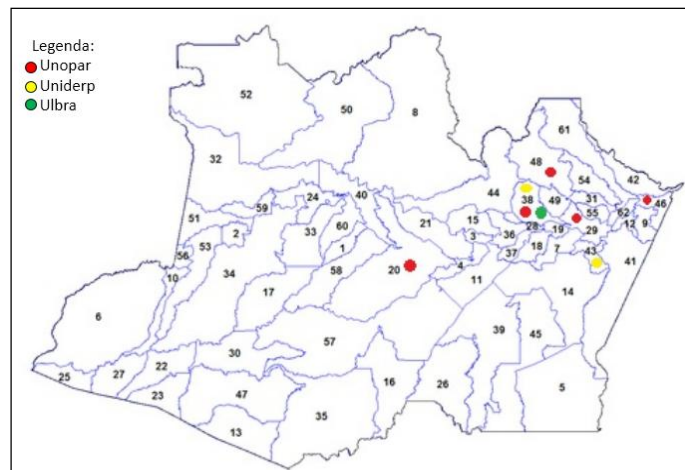


Figura 5: Mapa do Amazonas com identificação de polo das IES participantes da pesquisa.
Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do Wikipedia (2019).

De acordo com a Figura 5, a UNOPAR é instituição que possui maior número de polos, sendo 05 (cinco) ao todo, nos municípios de Manaus (1), Coari (1), Parintins (1), Presidente Figueiredo (1) e Itacoatiara (1), seguida da UNIDERP, com três polos (03), Manaus (2) e Nova Olinda do Norte (1), e a ULBRA com dois (02) polos em Manaus. Percebeu-se, a partir das IES participantes que, além da capital, os polos de apoio presencial de cada IES estão concentrados na Região Metropolitana da cidade de Manaus²⁵.

O que poderia explicar a expansão dos cursos EaD por meio de IES privadas com fins lucrativos apenas no trecho da calha do Rio Solimões? Talvez, uma das razões esteja relacionada a um certo nível de desenvolvimento econômico e à presença de estrutura básica para receber um PAP, a exemplo de: Manaus, que concentra quase 90% das atividades econômicas do estado e hospeda o polo industrial da Zona Franca; *Coari*, em função do mercado movimentado pela comercialização de gás; *Parintins*, reconhecida como pólo cultural por causa, principalmente, do Festival Folclórico dos bumbás Garantido e Caprichoso; *Tabatinga*, considerada a capital do Alto Solimões na Tríplice Fronteira que movimenta a entrada e saída de produtos no país etc.

Para que estudantes de outros municípios possam cursar serviço social nessas IES, terão que se deslocar para o PAP mais próximo a fim de desenvolverem as atividades obrigatórias do curso, de acordo com cada matriz curricular.

Segundo Pereira (2013, p.56), na lógica capitalista a expansão dos cursos na modalidade a distância em diferentes territórios se dá pela: [...] “subordinação da ciência à lógica mercantil;

²⁵ Lei Complementar do Amazonas nº52 de 2007, Criou a Região Metropolitana de Manaus que corresponde aos Municípios de: Iranduba, Itacoatiara, Careiro da Várzea, Manaus, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva.

a abertura de novos campos de lucratividade e a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade”. Para tanto, o capital descola direitos sociais, nesse contexto da educação superior, para setores privados, promovendo sua expansão, enquanto que os setores públicos são suprimidos (IAMAMOTO, 2014). Logo, percebe-se que a lógica de expansão presente no interior do Amazonas, com relação aos cursos de serviço social na modalidade EaD, concentra-se majoritariamente na área privada, visto que as IES que ofertam curso na modalidade presencial estão concentradas na capital Manaus, e apenas 01 (uma) é de categoria administrativa pública e oferta o curso na modalidade presencial em Manaus e Parintins/UFAM.

Para que se possa compreender o papel que essas IES tem desempenhado na educação superior no estado, é necessário estabelecer a compreensão do objeto dessa pesquisa, o EaD nos cursos de serviço social e seus contornos, visto que essa modalidade é, aparentemente, mais favorável no que diz respeito ao acesso da população à educação superior, independente da presença de IES públicas nos municípios do Amazonas, a exemplo de Manaus, Coari e Parintins – municípios que contam com a presença de vagas públicas ofertadas, embora sem conseguir atender as demandas postas.

Mas qual o perfil das IES participantes da pesquisa? Preliminarmente, é possível afirmar, de acordo com dados da pesquisa de campo (2019), que todas essas instituições possuem matrizes em outros estados, de onde são organizadas as estruturas de cada polo de apoio presencial e a dimensão pedagógica de cada curso. Ainda assim, faz-se necessário conhecê-las mais detalhadamente.

A *Anhanguera – Uniderp* surgiu em 1974, como Centro de Ensino Superior Prof. Plínio Mendes dos Santos (CESUP), para ofertar cursos de graduação em Mato Grosso – MS. Na década de 1990 transformou o CESUP em Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, por meio do Conselho Federal de Educação, Parecer n.º 153/96, de 02 de dezembro de 1996, homologado por Decreto Presidencial de 18/12/1996 (Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, Anhanguera, S/D).

Com a experiência em cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, em 2005, através da Portaria n.º. 2.632 de 19/09/2002, passou a ofertar também cursos de graduação a distância, sendo credenciada pela Portaria n.º. 4.069, de 29/11/2005. A instituição tem como mantenedora a Anhanguera Educacional S/A (AESA) e é hoje uma das maiores representantes do EaD no Brasil.

Com o intuito de conhecermos melhor o perfil da instituição, com base no sítio oficial da IES, identificou-se as seguintes informações:

UNIDERP – ANHANGUERA	
Modalidades de ensino	<p>Semipresencial: Nesta modalidade de educação a distância, você vai ao polo 1 vez por semana para assistir as teleaulas e interagir com seu tutor e colegas. Nos outros dias, as atividades são desenvolvidas pela internet.</p> <p>Online: Você estuda onde e como quiser. Suas aulas são todas oferecidas pela internet com o suporte de um tutor a distância. Você só vai ao polo no início do curso para o encontro inaugural e apenas 2 vezes por semestre para a realização das provas.</p>
Graduação	
<p>Semipresencial (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico): Administração, Agronegócio, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Automação Industrial, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior, Design, Design de Interiores, Design de Moda, Design de Produto, Direito, Educação Física, Eletrônica Industrial – Tecnólogo, Eletrotécnica Industrial – Tecnólogo, Enfermagem – Bacharelado, Engenharia Ambiental – Bacharelado, Engenharia Civil – Bacharelado, Engenharia da Computação – Bacharelado, Engenharia de Controle e Automação – Bacharelado, Engenharia de Produção – Bacharelado, Engenharia de Produção Mecânica – Bacharelado, Engenharia de Telecomunicações – Bacharelado, Engenharia Elétrica – Bacharelado, Engenharia Eletrônica – Bacharelado, Engenharia Mecânica – Bacharelado, Engenharia Química – Bacharelado, Estética e Cosmética – Tecnólogo, Eventos – Tecnólogo, Fabricação Mecânica – Tecnólogo, Farmácia – Bacharelado, Farmácia – Bacharelado, Fonoaudiologia – Bacharelado, Gastronomia – Tecnólogo, Geografia – Licenciatura, Gestão Ambiental – Tecnólogo, Gestão Comercial – Tecnólogo, Gestão da Qualidade – Tecnólogo, Gestão da Tecnologia da Informação – Tecnólogo, Gestão de Recursos Humanos – Tecnólogo, Gestão de Segurança Privada – Tecnólogo, Gestão Financeira – Tecnólogo, Gestão Hospitalar – Tecnólogo, Gestão Pública – Tecnólogo, Gestão Pública – Tecnólogo, Hotelaria – Tecnólogo, Jornalismo – Bacharelado, Letras - Habilitação em Português e Espanhol, Letras - Habilitação em Tradutor Intérprete - Português/Inglês – Bacharelado, Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Letras - Português e Espanhol, Letras - Português e Inglês, Logística – Tecnólogo, Marketing – Tecnólogo, Marketing Digital – Tecnólogo, Matemática – Licenciatura, Mecatrônica Industrial – Tecnólogo, Medicina Veterinária – Bacharelado, Música – Licenciatura, Nutrição – Bacharelado, Odontologia – Bacharelado, Pedagogia – Licenciatura, Polímeros – Tecnólogo, Processos Gerenciais – Tecnólogo, Produção Audiovisual – Tecnólogo, Produção Multimídia – Tecnólogo, Produção Sucoalcooleira – Tecnólogo, Propaganda e Marketing – Bacharelado, Psicologia – Bacharelado, Publicidade e Propaganda – Bacharelado, Química – Bacharelado, Química – Licenciatura, Radiologia – Tecnólogo, Redes de Computadores – Tecnólogo, Relações Internacionais – Bacharelado, Relações Públicas – Bacharelado, Secretariado – Tecnólogo, Secretariado Executivo – Bacharelado, Segurança do Trabalho, Segurança Empresarial – Tecnólogo, Segurança Pública – Tecnólogo, Serviço Social – Bacharelado, Sistemas de Informação – Bacharelado, Sistemas de Telecomunicações – Tecnólogo, Sistemas para Internet – Tecnólogo, Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, Técnico em Design de Interiores, Turismo – Bacharelado,</p> <p>Ensino a Distância (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico): Administração – Bacharelado, Agronomia – Bacharelado, Análise e Desenvolvimento de Sistemas – Tecnólogo, Arquitetura e Urbanismo – Bacharelado, Biomedicina – Bacharelado, Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciências Contábeis – Bacharelado, Ciências Econômicas – Bacharelado, Comércio Exterior – Tecnólogo, Cosmética e Imagem Pessoal – Tecnólogo, Design de Interiores, Design de Interiores – Tecnólogo, Educação Especial – Licenciatura, Educação Física – Bacharelado, Educação Física – Licenciatura, Embelezamento e Imagem Pessoal – Tecnólogo, Empreendedorismo – Tecnólogo, Enfermagem – Bacharelado, Engenharia Civil – Bacharelado, Filosofia, Física – Licenciatura, Formação Pedagógica, Gestão e Marketing de Pequenas e Médias Empresas – Tecnólogo, Gestão Financeira – Tecnólogo, Segunda Licenciatura, Serviços Jurídicos, Cartorários e Notariais – Tecnologia, Sociologia, Teologia,</p>	
Pós-graduação	
<p>Especialização lato sensu (presencial): Acupuntura; Administração Hospitalar; Educação, Alfabetização e Letramento; Análises Clínicas; Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial; Chefe de Cozinha Brasileira; Direito; Ciências Criminais; Negócios / MBA; Consultoria Empresarial; Agricultura e Veterinária; Diagnóstico Agrônomo de Campo em Sistemas de Produção Agrícola; Direito Civil Constitucionalizado e o Novo Processo Civil; Direito Penal e Processual Penal; Direito Público; Direito Tributário; Direito do Trabalho e Previdenciário; Direito e Gestão de Trânsito; Direito e Processo do Trabalho; Direitos Humanos; Docência do Ensino Superior; Educação Especial e Inclusiva; Educação Infantil; Endodontia; Enfermagem Dermatológica com Ênfase em Feridas; Enfermagem Obstétrica; Enfermagem do Trabalho; Enfermagem em Cardiologia e Hemodinâmica; Enfermagem em Nefrologia; Enfermagem em Oncologia; Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva; Enfermagem na Urgência e Emergência; Engenharia Automotiva; Engenharia Mecânica; Engenharia da Manutenção; Engenharia da Qualidade Integrada; Engenharia de Automação e Controle Industrial; Engenharia de Estruturas; Engenharia de Segurança do Trabalho; Engenharia de Software; Estética e Cosmética Integrada; Farmácia Clínica e Prescrição Farmacêutica; Fertilidade do Solo e Nutrição Mineral de Plantas; Fisiologia do Exercício e Nutrição Esportiva; Fisiologia do Exercício e Treinamento; Fisioterapia Neurofuncional; Fisioterapia Traumató-Ortopédica com Ênfase em Terapia Manual e Postural; Fisioterapia em Terapia Intensiva no Adulto: Teoria e Prática; Gestão Financeira Bancária; Gestão Industrial; Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos; Gestão de Agronegócios; Gestão de Projetos Sociais; Gestão de Varejo; Implantodontia; Linguagens da Arte: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais; MBA em Administração de Cartório Judicial; MBA em Finanças e Controladoria; MBA em Finanças, Auditoria e Controladoria; MBA</p>	

em Gestão Estratégica de Negócios; MBA em Gestão Pública; MBA em Gestão da Qualidade e Processos; MBA em Gestão da Qualidade – Ênfase em Seis Sigma e Lean Manufacturing; MBA em Gestão de Negócios com Ênfase em Marketing e Mídias Sociais; MBA em Gestão de Negócios e Vendas; MBA em Gestão de Pessoas; MBA em Gestão de Produção de Bens e Serviços; MBA em Gestão de Projetos; MBA em Liderança e Coaching na Gestão de Pessoas; MBA em Liderança e Coaching; MBA em Logística; MBA em Marketing Digital; MBA em Marketing de Serviços e Relacionamento; MBA em Planejamento Tributário; Moda, Comunicação e Mercado; Negociação, Conciliação, Mediação e Arbitragem; Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas; Nutrição Clínica; Ortodontia; Propriedade Intelectual; Psicanálise e os desafios da Contemporaneidade; Psicanálise; Psicologia Clínica: Avaliação Psicológica e Psicoterapia; Psicologia Organizacional; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Psicopedagogia Institucional; Psicopedagogia; Recursos Humanos: Rotinas e Cálculos Trabalhistas; Saúde Mental; Saúde Pública; Segurança Pública e Cidadania; Terapia Intensiva, Urgência, Emergência e Trauma; Terapias Alternativas Aplicadas à Estética; Treinamento Personalizado; Urgência e Emergência em Saúde	
Especialização <i>stricto sensu</i> (presencial): Biotecnologia e Inovação em Saúde; Educação Matemática; Farmácia e Ensino de Ciências e Saúde.	
Especialização EAD: Informação indisponível.	
Extensão	
O IASEC (Instituto de Ação Social e Extensão Comunitária) é responsável pelo processo de gestão e pela base de dados do Programa de Extensão Comunitária e do Programa Ambiental da Anhanguera Educacional. Os alunos dos cursos de graduação da Anhanguera têm a opção de participar de pelo menos um Projeto do Programa de Extensão Comunitária adequado ao curso	
Pesquisa	
O Programa de iniciação científica (PIC) envolve alunos no desenvolvimento de projetos de pesquisa. É um diferencial, pois possibilita ao estudante a oportunidade de conhecer e aplicar o método científico, estudar determinadas áreas de interesse, além de incentivar a participação em congressos e eventos que promovam discussões e reflexões sobre sua área de estudo e sua futura área de trabalho.	
Meios de comunicação:	Facebook: https://www.facebook.com/anhangueraedu ; Twitter: https://twitter.com/anhanguera_edu ; Youtube: https://www.youtube.com/anhanguera ; Site: https://anhanguera.com/home/#? ; E-mail: Informação indisponível.
UNIDERP por Estados	Alagoas – AL (02); Amazonas – AM (07); Bahia – BA (08); Ceará – CE (13); Distrito Federal – DF (06); Espírito Santo – ES (01); Goiás – GO (20); Maranhão – MA (11); Minas Gerais – MG (06); Mato Grosso – MT (06); Mato Grosso do Sul – MS (35); Pará – PA (03); Paraíba – PB (01); Pernambuco – PE (05); Piauí – PI (03); Paraná – PR (12); Rio de Janeiro – RJ (16); Rio Grande do Norte – RN (07); Rio Grande do Sul – RS (42); Santa Catarina – SC (12); Sergipe – SE (01); São Paulo – SP (242); Tocantins – TO (03). Total de Polos Credenciados: 462.

Quadro 24: Perfil Geral UNIDERP – ANHANGUERA.

Fonte: Uniderp – Anhanguera. Disponível em: <https://anhanguera.com/home/#?> Acessado em 07.06.2019.

Com base no Quadro 24, nota-se que a modalidade semipresencial é a que abarca a maior quantidade de cursos de graduação, seguida da modalidade a distância. No que se refere à pós-graduação, não há registros de cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu* nas modalidades de ensino semipresencial e a distância. A IES dispõe de programas próprios de pesquisa e de extensão: Programa de iniciação científica (PIC) e o Instituto de Ação Social e Extensão Comunitária (IASEC). A instituição se encontra presente em 23 (vinte e três) estados brasileiros com 462 (quatrocentos e sessenta e dois polos). Vale destacar que apesar do uso do termo *semipresencial*, trata-se de uma formação dentro dos moldes do ensino a distância, pois as atividades presenciais correspondem a disciplinas obrigatórias do curso e que não ultrapassam 20% da carga horária do curso (PORTARIA Nº 4.059, 2004)

É importante esclarecer que, das 03 (três) IES investigadas apenas a Uniderp-Anhanguera oferta o curso na modalidade semipresencial, trata-se de uma modalidade de ensino compatível com a modalidade de ensino a distância, que devem estabelecer aulas presenciais pelo menos uma vez por semana. O curso semipresencial normalmente surge da graduação presencial, ao ofertar algumas disciplinas (20% da carga horária total do curso) da matriz curricular do curso

por meio do EaD, o que não é o caso do curso de serviço social desta IES, a seguir algumas características da formação semipresencial na modalidade EaD:

- Os cursos de origem são da **modalidade a distância**;
- Todas as disciplinas ocorrem a distância, mas a frequência dos encontros presenciais é maior que na modalidade EAD tradicional. Algumas instituições estabelecem aulas presenciais uma vez por semana, outras até duas vezes por semana;
- Os encontros presenciais ocorrem nos polos de apoio, que contam com salas de aula, laboratórios e toda a infraestrutura necessária para a graduação;
- Em alguns cursos, os professores vão até os estúdios da universidade e **transmitem as aulas ao vivo**, via satélite ou teleconferência;
- Nos outros dias da semana o aluno estuda pelo ambiente virtual;
- Esta modalidade é indicada para os estudantes que buscam a flexibilidade da educação a distância e ao mesmo tempo **querem manter contato mais frequente** com seus colegas e tutores²⁶ (SÍTIO EAD, 2019)

Com base nas informações acima, nota-se que as IES que ofertam cursos de graduação originalmente a distância, como é o caso do curso de serviço social da Uniderp-Anhanguera, fazem parte da modalidade EaD, portanto devem seguir a legislação vigente do MEC para esse tipo de formação, por esse motivo não excluímos a participação desta IES na pesquisa, para além disso, trata-se de uma das primeiras instituições a ofertar o curso de serviço social nessa modalidade no estado.

O curso de graduação em Serviço Social ofertado pela IES encontra-se regulamentado pela Resolução Consun 030/2007, publicada em 15/05/2007, disponível apenas na modalidade semipresencial, com duração de 4 (quatro) anos. O quadro a seguir apresenta informações quanto aos objetivos do curso, o perfil do egresso e a área de atuação do serviço social:

Objetivos do Curso
<p>Objetivo geral: O Curso de serviço Social objetiva Formar alunos bacharéis em Serviço Social para confrontar com conhecimento as questões da sociedade contemporânea, com vistas à construção de um profissional comprometido com o enfrentamento das expressões da questão social e promover o exercício pleno da cidadania e geração de novos conhecimentos, por meio da investigação científica. O curso de Serviço Social proposto formará profissionais aptos a atuar em áreas de gestão das Políticas Públicas, tais como Saúde, Educação, Trabalho e Geração de Renda, Habitação, Assistência Social, Justiça; ONG's e do Terceiro Setor, empresas, assessorias e consultorias em Projetos Sociais.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enfrentar com conhecimento as questões sociais, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento; ✓ Habilitar os formandos ao desenvolvimento técnico-profissional para execução e planejamento de intervenções sociais, contemplando todas as áreas de atuação profissional; ✓ Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; ✓ Apreender o significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

²⁶ Segundo Sítio “EAD conquiste seu diploma”, “Qual a diferença entre semipresencial e EAD?” Disponível em <https://www.ead.com.br> Acessado em 20/07/2019

- ✓ Desenvolver atividades extensionistas de caráter interdisciplinar conduzidas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ Promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos demandatários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Perfil do Egresso

O Curso de Serviço Social, em consonância com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, vem aprimorando o perfil do egresso de seus graduandos, orientando não só para uma formação voltada para o reconhecimento acadêmico, como também contemplando indicadores que têm constituído referências para as provas de aferição de competências, tendo em vista o exercício profissional.

O acadêmico egresso do Curso deverá:

- ✓ Ser capaz de refletir criticamente sobre as técnicas utilizadas em seu trabalho e sua aplicabilidade para cada uma das problemáticas e comunidades específicas a que se destinam;
- ✓ Ter atitude de confiança, com capacidade criativa e propositivos, dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, para atuar em situações que envolvam impasses e conflitos, dentro de um contexto que transcenda o âmbito local;
- ✓ Atuar direto nas questões sociais formulando e implementando propostas de intervenção e enfrentamento, por meio de políticas públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais;
- ✓ Promover o exercício da cidadania e comprometer-se com os princípios norteadores da ética, especialmente com o código de ética do Assistente Social.

Áreas de atuação

Assistência à criança e ao adolescente em projetos educacionais e varas da família em casos de risco social, adoção e disputas de guarda; Programas educativos de saúde, lazer e segurança do trabalho em empresas; Desenvolvimento e implementação de projetos de responsabilidade e desenvolvimento social em órgãos governamentais e no terceiro setor; Desenvolvimento de campanhas públicas de saúde e prevenção de doenças e combate às drogas; Assistências a pacientes e familiares em clínicas e hospitais; Desenvolvimento e implementação de projetos de complementação de renda e outras iniciativas do Governo; Planejamento e execução de programas e projetos em penitenciárias e centros de ressocialização; Desenvolvimento e implementação de ações de voluntariado em ONGs e empresas; Pesquisa acadêmica em instituições de ensino superior.

Quadro 25: Informações sobre o curso de serviço social ofertado pela Anhanguera.

Fonte: Projeto pedagógico do Curso de Serviço Social (2015) e sítio da Anhanguera (Uniderp). Acessado em 20.01.2019.

O quadro apresenta informações coletadas do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social – PPC (s/d), modelo único incorporado em todas as unidades da IES. Ressalta-se que para organizar o curso de acordo com as exigências do MEC e das DC da ABEPSS, a Anhanguera dispõe de um Núcleo Estruturante formado por professores responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, matriz curricular e demais documentos, bem como de corpo docente que elabora e organiza material didático utilizado no curso pelos alunos nos PAP's de todo o país.

Quanto aos docentes do curso de serviço social, a IES conta com um corpo docente composto por 05 (cinco) professores e 01 (um) coordenador/a. De acordo com o PPC (2015), todas as decisões tomadas em prol da organização, execução e supervisão do curso são de total responsabilidade do corpo docente. Para compor o quadro de professores desta instituição, exige-se: experiência no magistério superior e experiência profissional; a contratação é realizada por meio de processo seletivo. Não foram identificados nos documentos oficiais da instituição, titulação e regime de trabalho dos professores.

Após identificação da organização do curso de serviço social, é importante identificar que em Manaus a Anhanguera oferta o curso de graduação em serviço social na modalidade semipresencial, sendo uma das primeiras IES a ofertar o curso na modalidade a distância no estado do Amazonas.

A **ULBRA**, uma das maiores formadora de assistentes sociais no Amazonas, de acordo com registros do CRESS 15º Região, possui como mantenedora a Associação Educacional Luterana do Brasil - AELBRA, originalmente denominada de Comunidade Evangélica Luterana São Paulo – CELSP, criada em 1905, em Canoas no estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente com foco em trabalhos missionários, “constitui-se em pessoa jurídica de direito privado sob a forma de associação civil de fins não econômicos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial, beneficente e de ação social, de caráter confessional luterano” (Plano de Desenvolvimento Institucional, ULBRA, 2017, p. 9)

A priori a AELBRA atendia à demanda do ensino fundamental de 1ª a 5ª série, mas com a crescente procura pela Educação Superior no Brasil, em 1972 passa a ofertar cursos de graduação nas áreas de administração nas dependências da escola através da Faculdade Canoense.

Novos cursos resultaram na criação das Faculdades Canoenses (1974) que, com o seu crescimento, transferiram-se, em 1981, para um espaço próprio, que hoje é o campus Canoas da ULBRA, no bairro São José. Em janeiro de 1988, as Faculdades Canoenses adquiriram o status de Universidade, conforme o Decreto nº 95.623 da Presidência da República. No ano seguinte, foi reconhecida pelo Ministério da Educação com a Portaria nº 681/89, de 7 de dezembro de 1989, com base no Parecer nº 1.031/89 do Conselho Federal de Educação (IDEM, 2017, p. 9)

Para atender ao Plano de Desenvolvimento Institucional, desde a sua criação a ULBRA tem se preocupado em desenvolver estratégias de melhoramento de suas estruturas. Segundo o Censo da Educação Superior (2015), a Ulbra é a maior IES do Rio Grande do Sul e ocupa a 18ª posição no cenário brasileiro. Em 2016, o número de alunos na graduação somava um total de 36.274 (trinta e seis mil, duzentos e setenta e quatro), 1.069 (um mil e sessenta e nove) de Pós-graduação *Lato Sensu*, e 300 (trezentos de Pós-graduação *Stricto Sensu* (IDEM, 2017).

Quanto à sua organização, atualmente a instituição possui polos em 20 estados brasileiros, não se limitando apenas às grandes capitais, mas atingindo municípios distantes dos grandes centros urbanos. Vale destacar que esta instituição disponibiliza um sítio para cada um dos polos credenciados. Para conhecer o perfil da Ulbra/Manaus, apresenta-se as seguintes informações:

ULBRA – MANAUS	
A Ulbra Manaus foi instalada na capital do Estado do Amazonas no ano de 1992; portanto, atua há mais de 20 anos, dividindo-se em: Colégio Concórdia: Ensino Infantil, Fundamental e Médio, Polo EAD - Ensino a Distância e Centro Universitário Luterano de Manaus, mais conhecido como Ulbra Manaus.	
Modalidades de ensino	Presencial: Descrição indisponível no sítio
	Educação a Distância: Na ULBRA, os cursos a distância começaram a ser implantados no ano de 2003, quando o Ensino Superior ainda era incipiente nesta modalidade. Sendo uma Instituição respeitada em todo o país, a partir da sua trajetória iniciada em 1972, a ULBRA foi expandindo a sua rede de polos credenciados de apoio presencial à modalidade de Educação a Distância para além das cidades onde já mantinha campi universitários. A ULBRA construiu o seu modelo próprio de Educação a Distância e para o qual desenvolveu seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, a NetAula, pelo qual os alunos são orientados metodologicamente nos estudos e nas atividades propostas.
Graduação	
Ensino Presencial: Administração; Arquitetura e Urbanismo; Direito; Enfermagem; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Química; Logística; Psicologia.	
Educação a Distância (Bacharelado): Administração; Ciências Contábeis; Serviço Social; Teologia.	
Educação a Distância (Licenciatura): Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Física; Geografia; História; Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas; Matemática; Pedagogia.	
Educação a Distância (Tecnológico): Gestão Ambiental; Gestão da Produção Industrial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Financeira; Gestão Pública; Logística; Negócios Imobiliários; Processos Gerenciais; Sistemas para Internet.	
Pós-graduação	
Especialização (Presencial): Logística e Comércio Exterior; Psicologia do Trânsito; Engenharia de Segurança do Trabalho e Psicologia Clínica.	
Especialização (EaD): Ciências Criminais; Direitos Humanos nas Relações Étnico-raciais, Gênero e Diversidade; Finanças Empresariais; Gestão de Processos e Qualidade; Gestão de Segurança Pública e Privada; Gestão de Vendas e Relacionamento com o Cliente; Gestão Estratégica de Negócios; Gestão Estratégica de Pessoas Liderança e Coaching na era 4.0; Logística e Supply Chain Management nas Organizações; Marketing na Era Digital; MBA em Gerenciamento Lean; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação; Coordenação Pedagógica: construção coletiva entre supervisão escolar e orientação educacional; Gestão e Docência no Ensino Superior; Psicopedagogia Escolar; Gerenciamento Ambiental; MBE Engenharia de Produção e Serviços e Teologia e Bíblia.	
Extensão	
A Ulbra desenvolve uma série de ações e atividades de extensão que fazem toda a diferença, tanto na formação de alunos e professores, quanto na vida em comunidade. Juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão compõe a identidade da Ulbra e o DNA dos profissionais formados por ela.	
Cursos de extensão: Blockchain, Bitcoin e Criptomoedas: o futuro do dinheiro; Liderança, Motivação e Inspiração: Desafios da Gestão Contemporânea Gratuito; Profissional Contemporâneo: Administrando o tempo em 24h; Aprender Mais: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Psicomotricidade: Educação para Ser; Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação; Introdução à Manutenção Centrada em Confiabilidade – MCC; Introdução à Manutenção Produtiva Total – TPM.	
Pesquisa	
Juntamente com os cursos de graduação e pós-graduação, a pesquisa compõe o alicerce fundamental sob a qual a Ulbra foi erguida e incentiva o espírito investigativo de alunos e professores na geração de novos horizontes para a educação e a qualidade de vida. São diversos projetos, frutos do trabalho de 487 pesquisadores e mais de 100 grupos de pesquisa no Brasil, além de periódicos científicos com a certificação Qualis Internacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).	
Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Luterana do Brasil (PROICT/Ulbra): É um programa criado pela Universidade para incentivar acadêmicos a participarem de pesquisas focadas no desenvolvimento científico e tecnológico voltadas para o aperfeiçoamento acadêmico. As cotas do PROICT são concedidas aos professores que tenham projetos aprovados e regulamentados, conforme as diretrizes de pesquisa da Universidade. Alunos bolsistas dessa modalidade não podem ser beneficiários do FIES, nem cotistas do Prouni, uma vez que o valor da bolsa é descontado diretamente da mensalidade do estudante.	
Meios de comunicação:	Facebook: https://www.facebook.com/ulbrabr ; Twitter: https://twitter.com/ulbrabr ; Youtube: https://www.youtube.com/user/siteulbra ; Instagram: https://www.instagram.com/ulbrabr/ ; Site: http://www.ulbra.br/ead ; E mail: portalead@ulbra.br
ULBRA por Estados	Alagoas – AL (02); Amazonas – AM (02); Bahia – BA (01); Ceará – CE (01); Espírito Santo – ES (02); Goiás – GO (04); Mato Grosso – MT (01); Minas Gerais – MG (04); Pará – PA (06); Paraná – PR (06); Pernambuco – PE (02); Piauí – PI (01) Rio de Janeiro – RJ (02); Rio Grande do Sul – RS (44); Rio Grande do Norte – RN (01); Rondônia – RO (02); Santa Catarina – SC (03); Sergipe – SE (01); São Paulo – SP (14); Tocantins – TO (01).
Total de Polos Credenciados: 100	

Quadro 26: Perfil Geral Ulbra.

Fonte: Ulbra - disponibilizado em: <http://www.ulbra.br/manaus>. Acessado em: 06 de junho de 2019.

Segundo dados retirados do sítio do polo de ensino a distância da Ulbra/Manaus, há 27 anos a instituição vem contribuindo para a formação de indivíduos desde o ensino básico ao ensino superior. Estão disponibilizados 11 (onze) cursos presenciais e 21 (vinte e um) a distância nos graus de bacharelado, licenciatura e tecnológico. A pós-graduação oferta 04 (quatro) cursos presenciais e 19 (dezenove) cursos na modalidade a distância. No tocante à pesquisa, a instituição conta com Programa de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Luterana do Brasil (PROICT/ULBRA), revista eletrônica própria e bolsas de incentivo a professores e alunos (exceto alunos beneficiados pelo PROUNI e FIES). Quanto à extensão, 09 (nove) cursos livres constam no sítio da instituição, destes 05 (cinco) estão disponíveis gratuitamente para os alunos, esses cursos não priorizam temáticas voltadas ao curso de serviço social. No que se refere aos atos legais do curso de serviço social EaD, o mesmo foi criado em 2007 por meio da Resolução nº 63/2007 do Conselho Universitário (CONSUN), reconhecido pelo MEC, em 2013 pela Portaria nº 227, e tem duração de 8 (oito) semestres, disponível apenas na modalidade a distância.

Em relação ao corpo docente da ULBRA, identificou-se as seguintes informações:

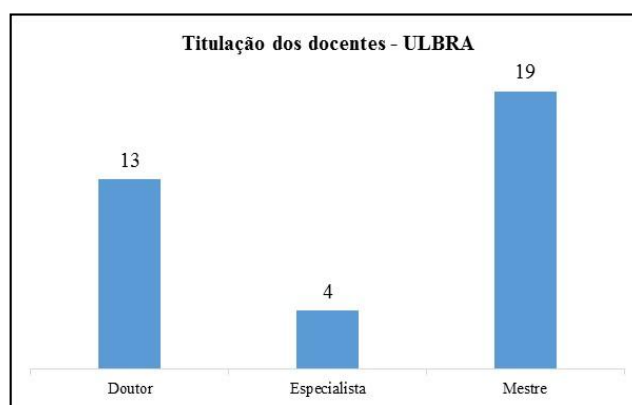


Gráfico 1: Titulação dos docentes ULBRA.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social – ULBRA (2016).

Nota-se que a Ulbra conta em seu quadro de docentes do curso de serviço social, com profissionais qualificados a nível *lato sensu* e *stricto sensu*, com 11,11% de especialistas, 52,77% de mestres e 36,11% de doutores. Ou seja, mais de 80% do corpo docente possui formação *stricto sensu*, trata-se de um número expressivo de profissionais altamente especializados no curso de serviço social. Não foi possível identificar as áreas de formação desses profissionais.

Segundo o MEC, quanto a titulação dos docentes: em universidades e centros universitários, deverão ter 1/3 (um terço) de mestres e doutores (PORTAL MEC, 2019), já para

as faculdade o Art. 66 da LDB/1996 prevê que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, ou seja, o corpo docente deve ter pelo menos formação mínima em pós graduação *lato sensu* (BRASIL, 1996)

Quanto ao regime de trabalho, o gráfico a seguir revela que:

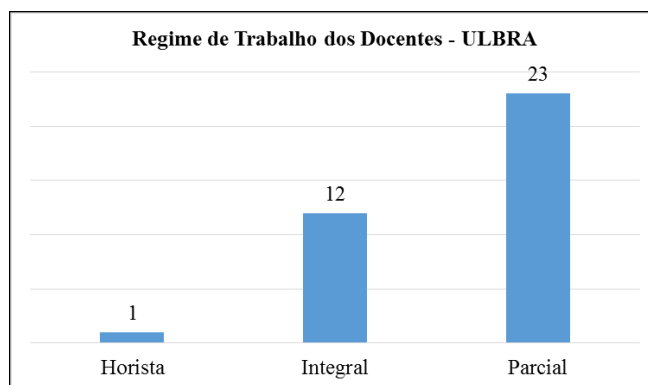


Gráfico 2: Regime de Trabalho dos docente ULBRA.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social – ULBRA (2016).

Destaca-se a presença de 63,88% de docentes em regime parcial, 33,33% em regime integral e apenas 2,77% de horista. De acordo com o MEC, as universidades devem ter 1/3 (um terço) de docentes em regime integral de trabalho, ou seja, dedicação exclusiva ao processo de formação, portanto, a ULBRA atende com folga o que prevê a legislação (PORTAL MEC, 2019). Ressalta-se que estes professores se fazem presente no polo sede da instituição e o contato com os alunos se dá através da plataforma NetAula ou através de contato telefônico, [...] “os orientadores presenciais atendem os alunos diretamente nos polos em que estão vinculados, nos horários estabelecidos para cada turma” (PPC, 2016, p.100).

A **UNOPAR** também é uma IES bastante atuante no estado do Amazonas. Foi fundada em de 1972, através de um grupo de empresários composto pelos professores Marco Antonio Laffranchi e Elisabeth Bueno Laffranchi. Criou o primeiro o Centro de Estudos de Londrina. Nas décadas seguintes à sua criação, a instituição foi estabelecendo parcerias com outras faculdades, até que em “1992, o Conselho Federal de Educação aprovou a unificação sob a designação “Faculdades Integradas Norte do Paraná - UNOPAR”²⁷, num passo importante rumo à Universidade” e, em 03/07/97, credenciou-se como Universidade, através de Decreto Federal

²⁷ Histórico da Instituição encontra-se disponível no site <http://www2.unopar.br/Paginas/A%20Institui%C3%A7%C3%A3o/Nossa-Hist%C3%B3ria.aspx> Acesso em: 07/02/2019

publicado no Diário Oficial da União em 04/07/97 (UNOPAR, 2017). A seguir informações gerais sobre a Instituição:

UNOPAR	
A Unopar é hoje a maior Universidade de Ensino a Distância (EAD) do País, com mais de 40 anos de tradição em educação de qualidade e 300 mil alunos . Os polos da Unopar EAD oferecem cursos de graduação, pós-graduação (especialização) e cursos livres.	
Modalidades de ensino	Semipresencial: A metodologia Semipresencial é pioneira no País, criada pela Unopar, aprovada pelo MEC e referência para outras instituições educacionais. Nesta metodologia você participa de atividades em grupo e assiste a aulas transmitidas ao vivo, via satélite, uma vez por semana no Polo escolhido, com a presença de um tutor em sala. Nos demais dias, você estuda online, por meio dos inúmeros recursos e conteúdos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Unopar e conta com o suporte de tutores online.
	Educação a Distância: é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos
Graduação	
Licenciatura e Bacharelado: Administração; Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Artes Visuais – Licenciatura; Biomedicina; Ciências Biológicas – Licenciatura; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas – Bacharelado; Educação Especial; Educação Física – Bacharelado; Educação Física – Licenciatura; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia de Computação; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Farmácia; Filosofia – Licenciatura; Fisioterapia – Bacharelado; Formação Pedagógica - Artes Visuais; Formação Pedagógica - Ciências Biológicas; Formação Pedagógica - Educação Física; Formação Pedagógica – Física; Formação Pedagógica – Geografia; Formação Pedagógica – História; Formação Pedagógica - Letras Portugêses; Formação Pedagógica - Letras Inglês; Formação Pedagógica - Letras Espanhol; Formação Pedagógica – Licenciatura; Formação Pedagógica – Matemática; Formação Pedagógica – Pedagogia; Formação Pedagógica – Química; Formação Pedagógica – Sociologia Geografia – Licenciatura; História; Letras; Letras: Português e Espanhol; Letras: Português e Inglês; Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; Matemática – Licenciatura; Nutrição; Pedagogia; Segunda Licenciatura; Segunda Licenciatura - Educação Física; Segunda Licenciatura – História; Segunda Licenciatura - Letras Portugêses; Segunda Licenciatura – Matemática; Segunda Licenciatura – Pedagogia; Segunda Licenciatura – Química; Serviço Social; Sociologia – Licenciatura; Teologia – Bacharelado.	
Tecnólogo: Agronegócio; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Design de Interiores; Empreendedorismo; Embelezamento e Imagem Pessoal; Estética e Cosmética; Gastronomia – CST; Gestão Ambiental; Gestão Comercial; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Hospitalar; Gestão Financeira; Gestão Pública; Gestão da Produção Industrial; Logística; Marketing; Marketing Digital; Processos Gerenciais; Segurança Privada; Segurança Pública; Segurança no Trabalho; CST em Serviços Jurídicos, Cartorários e Notariais.	
Pós-graduação	
Agricultura e Veterinária; Ciências, Exatas e Tecnologia; Ciências Sociais, Serviços e Outros; Comunicação, Artes e Humanidades; Direito; Educação; Engenharia e Arquitetura; Esporte, Estética e Saúde; Negócios/MBA	
Extensão	
Cursos: Dinâmica e Prática em Sala de Aula; Negociação Empresarial; Técnicas de Consultoria Empresarial; Auditoria Interna; Licenciamento Ambiental; Recrutamento e Seleção de Pessoal; Direitos Básicos do Trabalhador; Cálculos trabalhistas; Educação Inclusiva; Escreva Bem	
Pesquisa²⁸	
O desenvolvimento da pesquisa científica depende de canais de divulgação apropriados, que viabilizem o debate e a difusão de ideias e promova, ao mesmo tempo, a integração da Universidade com a sociedade, na qual está inserida. As revistas Unopar Científica têm abrangência nacional, entretanto visam a internacionalização, ampliando o âmbito geográfico e aumentando consequentemente a difusão do conhecimento. Cada área temática tem seu escopo específico e os critérios para publicação estão de acordo com padrões estabelecidos pela comunidade científica.	
Meios de comunicação:	Facebook: https://www.facebook.com/unoparuniversidade/ ; Twitter: https://twitter.com/UNOPAR_Oficial ; Site: http://unoparead.com.br/unopar/ ; Email: unoparvirtual@unopar.br
Unopar por Estados	Acre – AC (06); Alagoas – AL (22); Amapá – AP (03); Amazonas – AM (05); Bahia – BA (84); Ceará – CE (23); Distrito Federal – DF (09); Espírito Santo – ES (17); Goiás – GO (44); Maranhão – MA (08); Mato Grosso – MT (36); Mato Grosso do Sul – MS (12); Minas Gerais – MG (131); Pará – PA (45); Paraíba – PB (15); Paraná – PR (62); Pernambuco – PE (34); Piauí – PI (15); Rio de Janeiro – RJ (39); Rio Grande do Norte – RN (10); Rio Grande do Sul – RS (63); Rondônia –

²⁸ Revista Unopar Científica: Disponível em: <http://www.unoparead.com.br/sites/publicacoes/>. Acessado em: 06 de junho de 2019.

	RO (17); Roraima – RR (01); Santa Catarina – SC (30); São Paulo – SP (56); Sergipe – SE (12); Tocantins – TO (12) Total de Polos Credenciados: 811.
--	---

Quadro 27: Perfil Geral UNOPAR

Fonte: Unopar - disponibilizado em: <http://unoparead.com.br/unopar/>. Acessado em: 06 de junho de 2019.

Segundo dados obtidos através do sítio IES, a Unopar é uma das maiores instituições de ensino a distância do Brasil, presente em todos os estados e com a oferta de mais de 50 (cinquenta) cursos de graduação em grau de bacharelado e licenciatura, além de mais de 20 (vinte) cursos tecnológicos. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são ofertados na modalidade a distância, com carga horária de 360h de conteúdo e disciplina e 40h de TCC. No tocante à pesquisa, com base nas informações do sítio da instituição, eles possuem programa de Iniciação Científica e revista científica própria. Em relação à extensão, no sítio da IES estão disponibilizados cursos de extensão, a saber: saúde e bem estar social; agricultura e veterinária; comunicação e marketing; negócios e direito; educação e cultura; turismo e meio ambiente e engenharia, tecnologia e produção²⁹ (SÍTIO UNOPAR, 2019)

Quanto aos atos legais, a instituição encontra-se devidamente regulamentada pelas seguintes normativas:

Portaria MEC 555/06	Reconhece, pelo prazo de 5 (cinco) anos, o Curso Normal Superior, na modalidade a distância, ofertado pela Unopar
Portaria MEC 556/06	Renova, pelo período de 5 (cinco) anos, o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância da Unopar.
Decreto 5.622/05	Estabelece as diretrizes da base da educação a distância nacional.
Portaria 4.361/04	Normatiza os processos de credenciamento e reconhecimentos das Instituições de Ensino Superior para a educação a distância.
Portaria MEC 3496/02	Credencia a Universidade Norte do Paraná para Educação a Distância.
Resolução CES/CNE 01/01	Estabelece as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu.
Decreto MEC 2494/98	Regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394 (LDB).
Decreto MEC 2561/98	Altera a Redação dos Artigos 11 e 12 do Decreto 2494/98.
Lei 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Quadro 28: Legislação de Regulamentação do EaD - Unopar.

Fonte: Unopar – Disponível em: <http://unoparead.com.br/unopar/index.jsp> Acessado em 07.06.2019.

No que concerne ao curso de Serviço Social na modalidade EaD, este foi criado por meio da Resolução CONSEPE n° 558/06, de 25/09/06, sendo reconhecido pela Portaria MEC/Seres n° 225/11 de 28/06/11, Publicada no D.O.U. de 29/06/11. Quanto à organização do curso de serviço social, não foi possível identificar como está estruturado o colegiado do curso (nas demais IES a lista com nome, titulação e regime de trabalho dos docentes encontra-se

²⁹ Cursos de extensão ofertados pela IES. Disponível em www2.unopar.br Acessado em: 20/06/2019.

disponível no Projeto Pedagógico do Curso). Para tanto, recorreu-se ao sítio da instituição e se identificou os dados a seguir:

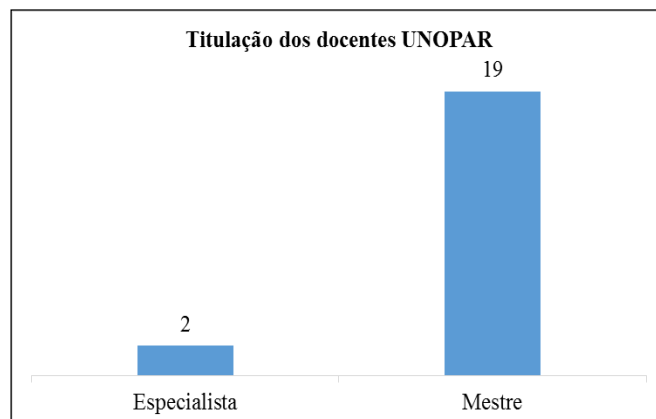


Gráfico 3: Titulação dos docentes do curso de serviço social UNOPAR.

Fonte: Unopar - disponibilizado em: <http://unoparead.com.br/unopar/>. Acessado em: 06 de junho de 2019.

A partir de dados coletados no sítio da IES, é possível constatar que o quadro de docentes conta com 21 profissionais, sendo 19 mestres (90,47%) 2 especialistas (9,52%). Não se identificou doutores e nem regime de trabalho dos docentes da instituição. Ressalta-se que esses profissionais são responsáveis pela elaboração de material didático e pedagógico das disciplinas informadas. No que se refere a carga horária de trabalho de professores e tutores do EaD, o Amazonas não possui uma legislação estadual, a exemplo de estados do Sul, Sudeste, Centro-Oeste e alguns estados do Nordeste, que regulamente essa e outras questões (particularidades da região) relacionadas ao desenvolvimento dessa modalidade, baseando sua organização a partir da legislação do MEC (ABED, 2009).

No Amazonas, existem polos de apoio presenciais da UNOPAR nos municípios de Manaus, Itacoatiara, Parintins, Coari, Humaitá e Presidente Figueiredo. Ressalta-se que apenas os polos de Manaus e Parintins participaram desta pesquisa. Os mesmos são gerenciados por coordenações independentes.

Todas essas IES amparam-se nas Diretrizes Curriculares do MEC³⁰ com relação ao curso de Serviço Social, bem como no Artigo 80, da LDB (1996). Mas como estão organizadas? Como são as suas estruturas física, humana e pedagógica? Atendem ao que preconizam os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC, Portaria Normativa

³⁰ Parecer CNE/CES Nº. 492/2001, trata dos diversos processos das Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

nº 11 (MEC, 2017), e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social na modalidade presencial? É o que será analisado no tópico seguinte.

3.2 O lócus da pesquisa e seus sujeitos: entendendo a estrutura ofertada nos cursos de serviço social a distância nas IES investigadas.

Concorda-se com Mills (2009), para quem pesquisar é um “artesanato intelectual” (MILLS, 2009). Para realizar uma pesquisa, a escolha de um método, de um caminho, é fundamental, visto que a pesquisa é um processo formal e sistemático com objetivo fundamental de descobrir respostas aos problemas propostos. A metodologia, a qual se configura como um valioso e indispensável instrumento para o pesquisador, detalha os caminhos a serem percorridos, tornando possível definir onde, como, com quem e para quem se pretende captar a realidade e os fenômenos estudados (GIL, 2002). O presente processo de investigação científica foi organizado por meio da seguinte trajetória:

1. **Pesquisa bibliográfica: selecionou-se como principais autores:** Iamamoto (2006); Amorim (2010); Behring (2003); Duriguetto (2008); Martinelli (2003); Netto (2000 e 2010); Pereira (2007); Bonfim (2006) e Tonegutti (2010), os quais deram suporte teórico para o adensamento das categorias axiais de análise: Reforma do Ensino Superior, Educação a Distância e Formação Acadêmico-profissional.
2. **Pesquisa documental, a qual** “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p.51) e sinalizou para os seguintes documentos-base: ABEPSS (1996); Brasil (2016); CFESS (2014 e 2015); Brasil (1996); Sinopse Estatística da Educação Superior (2017); Banco de Dados do Conselho Regional de Serviço Social da 15ª Região –CRESS, Projetos Pedagógicos dos Cursos e Plano de Desenvolvimento Institucional da IES investigadas.
3. **Pesquisa de campo**, por meio da qual a “coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2002, p. 123), foi realizada por meio da aplicação de questionários semiestruturados junto aos diferentes informantes: coordenadores (APENDICE B) e egressos (APENDICE C), cujo teor foi

organizado em consonância com os objetivos definidos e com seus diferentes perfis, encaminhados por meio do aplicativo *Google Docs*³¹.

Os dois grupos de sujeitos da pesquisa apresentaram os perfis detalhados nos quadros a seguir:

Polo	Identificação	Sexo	Idade	Estado Civil	Curso e IES de Graduação	Especialização	Vínculo institucional	Remuneração
Manaus	Coordenador	F	41	Solteira	Serviço Social UFAM	Políticas de Enfrentamento a Violência Doméstica - <i>Lato Sensu</i>	01 a 05 anos	01 a 3 salários mínimos
Manaus	Coordenador	F	40	Casada	Sistemas de Informação e Psicologia - ULBRA	Gestão Administrativa em Educação / Tecnologias Digitais aplicadas a Educação - <i>Lato Sensu</i>	06 a 10 anos	4 a 6 salários mínimos
Parintins	Coordenador	M	33	Casado	Serviço Social UNOPAR	Docência Superior - <i>Lato Sensu</i>	01 a 05 anos	01 a 3 salários mínimos

Quadro 29: Perfil dos coordenadores EaD³².

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Nota-se a presença predominante de coordenador (a) do sexo feminino, com vínculos empregatícios de 01 (um) a 05 (cinco) anos de contratação, com salário de R\$ 2.994³³ (o equivalente a 3 salários mínimos) em média. Quanto a área de formação, nota-se que nas IES investigadas nem todos os coordenadores de polo são coordenadores de curso em suas áreas de formação. A Anhanguera – UNIDERP e a UNOPAR contam com profissionais da área como coordenadores no curso de Serviço Social, já a ULBRA não possui coordenador de curso, apenas coordenador do polo, formado em Sistema de Informação e Psicologia³⁴.

Quanto aos egressos, deve-se esclarecer preliminarmente que o Conselho Regional de Serviço Social da 15ª Região – (CRESS) disponibilizou, conforme solicitado, um banco de dados contendo: nome, endereço eletrônico e instituição formadora dos egressos. Foram

³¹ O Google Docs é um pacote de aplicativos desenvolvidos pela Google composto por: um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. Todas essas ferramentas estão disponíveis de duas formas: 1. On-line, através do acesso pela internet; 2. Off-line, por meio de aplicativos da Google baixados em computadores, tablets e celulares. Posto as especificidades do caminho da pesquisa, é válido esclarecer que a pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética - CAAE nº 99869618.1.0000.5020 (ANEXO A) atendendo todas as exigências com relação à pesquisa com seres vivos, quanto a questão do sigilo dos participantes da pesquisa, aplicou-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APENDICE A), seguindo o preconiza as normas.

³² Esse grupo de participantes atendeu aos seguintes critérios: a) Ter graduação em Serviço Social e ser coordenador do curso no PAP da IES; b) Profissionais com mais de 6 meses de instituição c) Ter disponibilidade para a pesquisa.

³³ De acordo com o Decreto Nº 9.661/2019, O salário mínimo é de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais). Disponível em: www.planalto.gov.br Acessado em 10.06.2019.

³⁴ Inicialmente optou-se por ter formação em Serviço Social, porém, devido a dificuldades no decorrer da pesquisa quanto ao retorno dos dados, ampliou-se o critério e abarcou-se o coordenador da instituição (ULBRA).

identificados um total de 346 (trezentos e quarenta e seis)³⁵ egressos formados pelas três instituições participantes da pesquisa: UNOPAR, Anhanguera – UNIDERP e ULBRA/Manaus. Apesar de o questionário ter sido a todos encaminhado, 15 (quinze) egressos responderam o instrumento de pesquisa, os quais apresentaram o seguinte perfil:

N °	Sexo	Idade	Estado civil	Titulação		Ano conclusão graduação	Instituição de Ensino
				Graduação	Especialização		
1	F	43	Solteiro	Serviço Social	-	2014	Anhanguera UNIDERP
2	F	43	Solteiro	Serviço Social	Administração Pública	2014	ULBRA
3	F	59	Divorciado	Serviço Social	-	2012	ULBRA
4	F	26	Casado	Serviço Social	-	2015	Anhanguera UNIDERP
5	F	55	Casado	Serviço Social	Psicopedagogia Clínica e Institucional	2011	Anhanguera UNIDERP
6	F	40	Casado	Serviço Social	Saúde Pública	2013	ULBRA
7	F	64	Solteiro	Pedagogia e Serviço Social	Coordenação Pedagógica	2012	Anhanguera UNIDERP
8	F	49	Divorciado	Serviço Social	Docência do Ensino Superior	2013	ULBRA
9	F	42	Casado	Serviço Social	-	2013	Anhanguera UNIDERP
10	F	38	Casado	Serviço Social	Gestão Social Políticas Públicas, Redes e Defesa dos Direitos	2012	ULBRA
11	F	40	Divorciado	Serviço Social	Psicologia Pastoral	2013	ULBRA
12	F	61	Casado	Serviço Social	Docência do Ensino Superior	2013	ULBRA
13	F	34	União Estável	Serviço Social	-	2013	Anhanguera UNIDERP
14	F	35	Casado	Serviço Social	Gestão Social Políticas Públicas, Redes e Defesa dos Direitos	2017	UNOPAR
15	M	33	Casado	Serviço Social	Docência do Ensino Superior	2015	UNOPAR

Quadro 30: Perfil dos Egressos participantes da pesquisa³⁶.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Extraí-se do perfil dos egressos que 7 (sete) são formados pela ULBRA, entre os anos de 2012 à 2014; 6 (seis) são formados pela Anhanguera – UNIDERP, entre os anos 2013 e 2015; e 2 (dois) são formados pela UNOPAR, entre os anos 2015 e 2017, apresentando formação recente, com média de 6 (seis) anos. Observou-se que quase 100% dos participantes tem idade acima de 30 anos, com predominância de 2/3 entre 40 e 61 anos. Esses dados podem significar uma tendência do EaD não só no Amazonas, pois em pesquisa realizada entre 2011 e 2014 junto a uma IES privada que oferta o curso de serviço social e tem sede no Rio Grande do Sul,

³⁵ Obteve-se como resposta a devolutiva de 15 (quinze) egressos, 23 (vinte e três) não foram contactados por erro no endereço eletrônico e 308 (trezentos e oito) não responderam ao questionário no prazo estabelecido para a realização da pesquisa de campo.

³⁶ O egressos participantes atenderam aos seguintes critérios estabelecidos pela pesquisa, quais sejam: a) Ter estudado e concluído o curso de Serviço Social na modalidade EaD nas IES; b) Ter disponibilidade para a pesquisa.

identificou-se junto aos diplomados em serviço social a seguinte faixa etária: 37% tem 40-49 anos; 27,1% tem 30-39; 12,9% tem até 29 anos, a pesquisa sinalizou ainda que 82,6% cursaram o ensino médio na modalidade regular e 10,6% concluíram por meio da Educação de Jovens e Adultos - EJA (SCHEUNEMANN, 2015).


Chama atenção quanto à formação continuada, pois 2/3 dos egressos possuem especialização (*lato sensu*) em diferentes áreas de atuação do Serviço Social, o que sinaliza que a maioria dos egressos participantes da pesquisa não se restringiu ao curso de graduação, dando continuidade à sua qualificação profissional. Iamamoto (2006) afirma ser a “qualificação” um dos novos requisitos do assistente social na contemporaneidade, tanto no campo empresarial (do qual a autora discute em seu texto) como em outras áreas:

[...] capacitação para atuar em equipes interdisciplinares, para atuar em programas de qualidade total e para elaboração e realização de pesquisas; reciclagem do instrumental técnico; capacitação e planejamento (planos, programas e projetos), aprofundamento de estudos sobre as áreas específicas de atuação e temas do cotidiano profissional (IAMAMOTO, 2006, p. 131).

A autora sinaliza que no tempo presente os assistentes sociais devem desenvolver um perfil profissional “comprometido com sua atualização permanente”, capaz de decifrar a realidade social a partir das mudanças que ocorrem. Para além disso, o inciso X do Código de Ética Profissional afirma que o assistente social tem “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”, sendo este um dos princípios fundamentais da profissão (BRASIL, 2012)

Conhecidos os perfis dos sujeitos participantes, as análises do presente item serão iniciadas pela infraestrutura dos Polos de Apoio Presencial (PAP), de acordo com as informações das IES participantes e com o Projeto Pedagógico dos Cursos - PPC e o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI, com o objetivo de se conhecer as estruturas ofertadas nos cursos de Serviço Social a distância.

No que confere à Anhanguera/UNIDERP, a estrutura física ofertada aos cursos na modalidade a distância, onde de inclui o curso de serviço social, apresenta as seguintes características:

UNERP – Estrutura Física do Polo Manaus (Anhanguera - Bairro Flores) ³⁷	
	<p>Estrutura Real do polo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 19 - Sala de aula equipada para videoaula e videoconferências; 01 - Laboratório de ensino; 01 - Biblioteca física e virtual; 01 - Secretaria do Polo; 01 - Sala de coordenação acadêmica, pedagógica e de estágio; 01 - Sala dos professores; 02 - Auditório; 01 - Setor Comercial e Financeiro; 01 - Estacionamento; 02 - Elevador. 01 - Estacionamento, auditórios
Estrutura Física Segundo PDI e PPC da instituição ³⁸	
<p>Estrutura dos NEADs – Campo Grande e Londrina (PDI, 2016-2020, p. 145-169):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sala Direção/Gerência NEAD; ✓ Recepção Direção; ✓ Sala de Reuniões; ✓ Recepção Sala de Reuniões; ✓ Sala Regional/Polos; ✓ Sala Operações EAD/Polos; ✓ Sala Logística; ✓ Sala Atendimento Tutoria; ✓ Tutoria I, Tutoria II, Tutoria III; ✓ Sala Suporte Acadêmico EAD; ✓ Sala Coordenação; ✓ Sala de Reuniões Professores; ✓ Sala Professores Cursos; ✓ Copa; ✓ Sala Arquivo I; ✓ Sala Arquivo II; ✓ Sala Coordenação de Produção; ✓ Sala Produtora/Produção; ✓ Camarim; ✓ Engenharia Técnica; ✓ Estúdio I – Switcher de controle; ✓ Estúdio I - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio II – Switcher de controle; ✓ Estúdio II - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio III – Switcher de controle; ✓ Estúdio III - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio IV – Switcher de controle; ✓ Estúdio IV - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio V – Switcher de controle; ✓ Estúdio V - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio VI – Switcher de controle; ✓ Estúdio VI - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio VII – Switcher de controle; ✓ Estúdio VII - Estúdio de Gravação; ✓ Estúdio VIII – Switcher de Controle; ✓ Estúdio VIII - Estúdio de Gravação; ✓ Sala PLAYOUT. ✓ Biblioteca (em duas unidades) 	<p>Estrutura ofertada ao Curso de Serviço Social segundo o PPC (2015, p. 26):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coordenação do Curso; ✓ Salas para professores e reuniões; ✓ Secretaria; ✓ Biblioteca física e virtual; ✓ Laboratório de informática; ✓ Departamento de Controle Acadêmico; ✓ Posto de atendimento bancário; ✓ Setor de multimeios; ✓ Setor de reprografia; ✓ Cantinas; ✓ Espaços para convivência; ✓ Salas de estudo e representação estudantil.

Quadro 31: Estrutura física recomendada para os polos EaD da Anhanguera - UNIDERP.

Fonte: Anhanguera: PPC (S/D) e PDI (2016-2020).

³⁷ Dados obtidos por meio de contato telefônico com a instituição pesquisada, período de maio a junho de 2019.

³⁸ Dados retirados - **Plano de Desenvolvimento Institucional (Anhanguera/UNIDERP) 2016-2020**. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/2016_PDI_Uniderp.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019, e o **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (Anhanguera/UNIDERP) 2015**. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019.

Os dados mostram a estrutura do Núcleos de Educação a Distância - (NEADs) na Anhanguera, espaço utilizado pela equipe multiprofissional dos polos sede para desenvolver as atividades referentes às gravações e controle de todos cursos nessa modalidade. Destaca-se que os NEAD's estão localizados nas cidades de Campo Grande/Mato Grosso do Sul e Londrina/Paraná e que a estrutura ofertada pelas 02 (duas) unidades servem como base para os Polos de Apoio Presencial. Já o PPC indica a estrutura que deve ser ofertada aos cursos de serviço social dentro da modalidade EaD nos polos de apoio presencial.

No que se refere à estrutura do polo Anhanguera Manaus³⁹, os dados descritos foram obtidos por meio de contato telefônico, visto que não tivemos autorização para ir em *lócus*. Destaca-se que a Anhanguera-UNIDERP possui ainda mais 02 (três) franquias no Amazonas Polo do município de Nova Olinda do Norte (sem registro de início de turmas no sítio do e-MEC) e Polo Sumaúma⁴⁰.

Sobre o tema estrutura, questionou-se ao coordenador (01) e aos egressos (06) da instituição quanto à qualidade da estrutura física do polo. O coordenador avaliou todos os itens da infraestrutura como sendo 100% positiva. Os egressos manifestaram-se, conforme tabela a seguir:

Egressos	Conceito	Laboratório de Informáticas (%)	Laboratório de Ensino (%)	Sala de tutoria (%)	Biblioteca (%)	Secretaria do Polo (%)	Acesso a computadores (%)	Acesso à internet (%)	Acesso aos ambientes virtuais (%)
	Regular	-	-	-	-	-	16,67	-	-
Bom	33,33	66,67	50,00	33,33	66,67	33,33	33,33	33,33	33,33
Muito Bom	66,67	16,67	50,00%	66,67	16,67	66,67	66,67	66,67	50,00
Não se aplica	-	16,67	-	-	-	-	-	-	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabela 2: Avaliação da Infraestrutura do Polo segundo o egressos da Anhanguera.

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

A tabela 2 permite extrair que os egressos avaliaram de forma predominantemente positiva a estrutura ofertada pelo Polo de Apoio Presencial. Se forem agregados as opções “bom” e “muito bom”, obtém-se os seguintes percentuais: o item *laboratório de informática*, 100% dos egressos avaliaram positivamente - trata-se de uma sala equipada com computadores com acesso à internet, disponibilizada aos aluno no PAP; quanto ao item *laboratório de ensino*, 83,34% avaliaram positivamente e 16,67% informaram “não se aplica” – esse espaço é


³⁹ O polo UNIDERP/Anhanguera Manaus (participante da pesquisa) está localizado na Av. Torquato Tapajós, 1947 – Flores.

⁴⁰ Polo (não participante da pesquisa) localizado na Av. Noel Nutels, 1762 - Cidade Nova, nas dependências do Sumaúma Park Shopping.

destinado a aulas experimentais ligadas a cursos da área da saúde. Esta é a única IES que possui essa estrutura e utiliza esse espaço no curso de serviço social para a realização de reuniões e demais atividades. No que se refere a *sala de tutoria*, 100% avaliaram de forma positiva _ trata-se da sala onde é realizado o atendimento aos alunos por parte dos tutores presenciais do polo. A *biblioteca* foi avaliada como positiva por 100% dos alunos – refere-se a biblioteca física e virtual, onde estão disponível o material didático das disciplinas e acervo do curso.

A *secretaria do polo*, avaliada positivamente por 84,34% dos egressos, diz respeito ao acesso dos alunos aos profissionais que atuam no PAP (Coordenador do polo, coordenador do cursos e tutor presencial); o *acesso aos ambientes virtuais* foi avaliado positivamente por 83,33% dos egressos, trata-se do acesso dos alunos a biblioteca virtual, participação em fóruns, *chats* e demais atividades no ambiente virtual. No que se refere ao *acesso a computadores* e *acesso à internet*, 100% dos egressos afirmam terem tido acesso a computadores e a internet no polo de apoio presencial da instituição.

No que confere à ULBRA/Manaus, identificou-se a estrutura a seguir, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – Canoas/Rio Grande do Sul (matriz) e Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (2016):

ULBRA – MANAUS	Estrutura Física do Polo Manaus (Anhanguera - Bairro Flores) ⁴¹
	<p>Estrutura Real do Polo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ 02 - salas de aula equipadas com 10 (dez) computadores e ar condicionado Split; ✓ 01 - Biblioteca física com capacidade para atender 163 (cento e sessenta e três alunos), equipada com ar condicionado Split; ✓ 02 - auditórios com capacidade para 390 (trezentos e noventa) pessoas, equipado com Datashow, aparelhagem de som e ar condicionado Split; 01 laboratórios de informática com capacidade para 100 (cem) alunos; brinquedoteca e banheiro.
Estrutura Física (PDI/PPC)⁴²	
<p>Infraestrutura Física do Polo Sede segundo PDI (2017-2027, p. 101-105):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Salas de aula; ✓ Auditórios; ✓ Salas dos professores; ✓ Gabinetes para os docentes em TI; ✓ Laboratórios, bibliotecas; ✓ Espaços para o Diretório Central de Estudantes (DCE); ✓ Espaço para os Centros Acadêmicos (CAs), com salas de jogos e lazer; 	<p>Estrutura Ofertada ao Curso de Serviço Social segundo PPC (2016, p. 117-119):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sala de professores para os docentes do curso; ✓ Salas de estudo da biblioteca; ✓ Setor especializado no atendimento aos portadores de deficiência ✓ Sala de aula; ✓ Sala de atendimento aos alunos em serviços de secretaria; ✓ Sala de Reuniões; ✓ Coordenação de polo e tutoria; ✓ Instalações sanitárias; ✓ Recursos de áudio e vídeo;

⁴¹ Dados obtidos por meio de documento disponibilizado pela instituição pesquisada, período de maio a junho de 2019.

⁴² Dados retirados - **Plano de Desenvolvimento Institucional (ULBRA) 2017-2022**. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/fa0c1cd2e347b7e4959972cc680467d7.pdf>. Acessado em: 25 de junho de 2019 e o **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (ULBRA) 2016**. Disponibilizada pela coordenadora do polo Ulbra/Manaus.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Espaços como: lancherias, cafés e restaurantes, jardins, praças e espaços culturais, espaços destinados a atividades desportivas, além de locais para a instalação de serviços diversos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Laboratório de Informática – LABIN, atendendo adequadamente as necessidades dos alunos, orientadores e coordenação de polo e Biblioteca física e virtual; ✓ Laboratório de Criação – LAC é o ambiente onde são desenvolvidos os materiais didáticos dos cursos da EAD da ULBRA; ✓ Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI; ✓ Biblioteca física e virtual: deve possuir bibliografias básicas das disciplinas.
--	---

Quadro 32: Estrutura física ofertada pelas ULBRA/Manaus no Amazonas.

Fonte: ULBRA: PPC (2016) e PDI (2017-2022).

Os dados mostram como é organizada a infraestrutura das unidade da sede que fica em Canoas/Minas Gerais e tem como base o PDI (2017-2022) que estabelece as diretrizes e demandas junto aos *campi*. Tal documento comporta os seguintes itens: Política de Infraestrutura, Política de Tecnologia de Informação e Comunicação; Política de Laboratórios e Política de Sistema de Biblioteca.

Quanto ao polo presencial EaD da ULBRA/Manaus⁴³, os dados foram obtidos junto à coordenação do Polo por meio de documento de avaliação institucional que trata da estrutura física. Para que se avaliar a funcionalidade desse do polo presencial ULBRA/Manaus no curso de serviço social, foi questionado ao coordenador (01) e aos egressos (07) a sua avaliação sobre a infraestrutura ofertada no polo:

Tabela 3: Avaliação da Infraestrutura do Polo segundo egressos da Ulbra/Manaus.

Egressos	Conceito	Infraestrutura							
		Laboratório de Informáticas (%)	Laboratório de Ensino (%)	Sala de tutoria (%)	Biblioteca (%)	Secretaria do Polo (%)	Acesso a computadores (%)	Acesso à internet (%)	Acesso aos ambientes virtuais (%)
	Regular	28,57	14,29	-	-	14,29	42,86	42,86	14,29
	Bom	28,57	42,86	57,14	57,14	57,14	28,57	57,14	28,57
	Muito Bom	28,57	42,86	42,86	42,86	28,57	28,57	-	57,14
	Não se aplica	14,29	-	-	-	-	-	-	-
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).



A partir dos dados da tabela infere-se que a avaliação dos egressos quanto aos itens de infraestrutura de forma geral foi positiva. Se forem agregadas as opções “bom” e “muito bom”, destacam-se principalmente três itens: *sala de tutoria* e *biblioteca* avaliados positivamente por 100% dos egressos; *acesso aos ambientes virtuais*, com 85,71% de avaliação positiva; e *secretaria do polo*, com 85,71% de avaliação positiva.

⁴³ O polo EaD da Ulbra/Manaus está localizado na Avenida Carlos Drummond de Andrade, Conjunto Atílio Andreazza, 1460 - Japiim, Manaus - AM, 69077-730. Disponível em: <http://www.ulbra.br/manaus> Acesso em: 20/05/2019

Algumas avaliações, não tão positivas, chamam atenção: no item que diz respeito ao *acesso a computadores e acesso à internet*, identificou-se que 42,86% dos egressos indicaram a opção regular, e se deve observar que estes itens estão diretamente ligados à materialização do ensino na modalidade a distância, dada a utilização dos computadores para acessar a plataforma virtual, condição para a participação das atividades no ambiente virtual bem como o acesso à biblioteca digital.

Semelhante à manifestação do coordenador anterior, aqui também a avaliação feita por ele foi 100% positiva quanto à infraestrutura ofertada pela IES.

No que compete à estrutura ofertada pela UNOPAR, a pesquisa de campo, com base no PDI e PPC da instituição, revelou as informações contidas quadro a seguir:

UNOPAR – Parintins	Estrutura Física do Polo Parintins ⁴⁴
	<p>Estrutura Física Real:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Biblioteca física e virtual; ✓ Secretaria do Polo; ✓ Sala de aula; ✓ Coordenação do polo; ✓ Laboratório de Informática;
UNOPAR - Manaus ⁴⁵	Estrutura Física do Polo Manaus ⁴⁶
	<p>Estrutura Física Real:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Biblioteca física e virtual; ✓ Sala de coordenação do polo; ✓ Sala de aula; ✓ Sala de atendimento ao aluno; ✓ Sala de estudo; ✓ Central de matriculas; ✓ Sala de reuniões; ✓ Laboratório de Informática;
Instituição	Estrutura Física (PPC/PDI) ⁴⁷
<p>Infraestrutura Física do Polo Sede segundo PDI (2015-2019, p. 85-92):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Setor de Atendimento ao Aluno (SAA); ✓ Sala Integrada de Coordenadores e Professores (SICP); ✓ Sala diretoria Unidade; ✓ Sala diretoria Acadêmica Sala áudio visual; ✓ Sala de recepção; ✓ Serviço de acesso aos portadores de necessidades especiais; ✓ Banheiro; ✓ Área de circulação; 	<p>Estrutura sugerida ao Curso de Serviço Social a partir do PPC, 2012:</p> <p>Não há informação sobre a infraestrutura dos polos para o curso de serviço social no PPC.</p>

⁴⁴ Dados obtidos por meio de contato telefônico junto ao polo Parintins, período de maio a junho de 2019.

⁴⁵ Durante a pesquisa documental e os contatos para autorização da pesquisa, verificou-se a infraestrutura de Manaus por ser um critério de inclusão “instituições que tenham polo presencial em Manaus”

⁴⁶ Dados obtidos por meio de contato telefônico junto ao polo Manaus, período de maio a junho de 2019.

⁴⁷ Dados retirados - **Plano de Desenvolvimento Institucional (UNOPAR/IMPERATRIZ) 2015-2019**. Disponível em: http://www.faculdadepitagoras.com.br/SiteAssets/Paginas/Documents-Institucionais---Imperatriz/PDI%20Imperatriz_2015-2019.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019 e o **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (UNOPAR) S/D**. Disponível em: www.unoparead.com.br/documentos/guia.../servico-social-anterior.pdf Acessado em: 25 de junho de 2019.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área de lazer; ✓ Auditório ✓ Biblioteca área de 313,75 ✓ 38 - Salas de Aulas; ✓ 03- Laboratórios de informática; ✓ 01 - Laboratório de Química; ✓ 01 - Laboratório Multidisciplinar de Física. 	
--	--

Quadro 33: Estrutura física ofertada pelas UNOPAR - Manaus e Parintins, no Amazonas.

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

Com relação à infraestrutura identificada no PDI, estas dizem respeito a unidade de Imperatriz – Maranhão, e nela foram observados itens referentes à matriz. É importante esclarecer que não há referências sobre Infraestrutura dos Polos de apoio presencial no PDI. No tocante ao PPC, não foram identificadas as informações sobre infraestrutura dos polos.

Posto isso, tomou-se como base as informações coletadas por meio de contato telefônico. Observou-se, ainda, a existência de 01 (uma) franquias da UNOPAR no município de Itacoatiara, o qual não aceitou participar da pesquisa.

Assim, quanto a avaliação da infraestrutura, a análise se dará apenas no polo presencial de Parintins, visto que todos os sujeitos participantes da pesquisa - Coordenador e Egressos, são pertencentes ao município. Assim, segue a avaliação da infraestrutura, segundo o coordenador e egressos da UNOPAR/Parintins.

Egressos	Conceito	Infraestrutura							
		Laboratório de Informáticas (%)	Laboratório de Ensino (%)	Sala de tutoria (%)	Biblioteca (%)	Secretaria do Polo (%)	Acesso a computadores (%)	Acesso à internet (%)	Acesso aos ambientes virtuais (%)
	Regular	-	-	-	-	-	-	-	-
	Bom	50	50	50	-	-	-	-	-
	Muito Bom	50	50	50	100	100	100	-	100
	Não se aplica	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	100	100	100	100	100	100	-	100

Tabela 4: Avaliação da Infraestrutura do Polo, segundo egressos da Unopar.

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

Com base nos dados da tabela, infere-se que a avaliação dos egressos quanto aos itens de infraestrutura de forma geral foi positiva. Se forem agregadas as opções “bom e muito bom” mediante a compilação dos itens: *laboratório de informáticas, laboratório de ensino e sala de tutoria*, observou-se que 100% dos egressos avaliaram positivamente tais espaços. Já com relação aos itens: *biblioteca, secretaria do polo; acesso a computadores, acesso à internet e acesso aos ambientes virtuais*, majoritariamente foram avaliados como 100% “muito bom” pelos egressos.

Sem demonstram qualquer diferenciação às avaliações dos coordenadores anteriores, a manifestação do coordenador da UNOPAR foi 100% positiva quanto à infraestrutura ofertada pela IES.

Com o intuito de compilar os itens avaliados pelos coordenadores e egressos sobre o aspecto da infraestrutura dos polos de apoio presencial das IES investigadas, destaca-se:

Itens da Infraestrutura	Resultado das avaliações
Laboratório de Informática	Avaliação positiva.
Laboratório de Ensino	Apenas uma (01) IES conta com essa estrutura no PAP: Avaliação positiva.
Sala de tutoria	Avaliação positiva.
Biblioteca	Inclui a estrutura física do PAP e o ambiente virtual: Avaliação positiva
Secretaria do Polo	Avaliação positiva por 100% de pesquisados de uma (01) instituição; e avaliação negativa de 30,96% do sujeitos pesquisados das outras duas instituições pesquisadas.
Acesso a computadores e Acesso à internet	Avaliação positiva realizada por pesquisados de duas (02) das IES investigadas; a terceira IES apresentou uma avaliação negativa feita por 42,86% dos pesquisados.
Acesso aos ambientes virtuais	Avaliação majoritariamente positiva pelos participantes da pesquisa das IES investigada, porem com dados negativos (31,53%) de duas (02) instituições.

Quadro 34: Avaliação geral dos sujeitos da pesquisa com relação a infraestrutura dos PAP's das IES investigadas.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

É valido destacar que a avaliação feita pelos sujeitos da pesquisa quanto a infraestrutura ofertada pelas IES foi majoritariamente positiva, alguns itens receberam avaliações medianas, o que não nos parece distanciar do que prevê o MEC para as IES que ofertam cursos na modalidade a distância.

As informações e análise dos dados apresentados sobre infraestrutura em relação às instituições participantes da pesquisa, devem ser cotejadas à luz do que estabelece o documento - Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, do MEC (2007), que trata diretamente a infraestrutura que as instituições que ofertam a modalidade EaD devem assegurar, conforme detalha o quadro a seguir:

Infraestrutura dos Polos EaD	
Item	Descrição
Bibliotecas	Devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas on-line, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.
Laboratório de Informática	Pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de lócus para a realização de tutorias presenciais, o laboratório

	deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital. Um laboratório de informática no polo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso à Internet banda larga.
Secretaria do Polo e as Salas de Tutoria	A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do polo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.
Laboratórios de Ensino	[...] diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 35: Infraestrutura exigida pelo MEC para a organização dos Polos de EaD.

Fonte: Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MEC,2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em: 25.06.2019

As “recomendações” apresentadas são destinadas à infraestrutura do Polo de Apoio Presencial - PAP, “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (Portaria Normativa nº 2 de 2007). Com base na análise dos sujeitos e na letra lei, infere-se que, de forma geral, as IES que fazem parte da pesquisa atendendo ao que estabelece o MEC sobre a infraestrutura dos polos para a oferta dos cursos EaD, embora o acesso à internet no Amazonas, seja um dos grandes desafios para a materialização dessa modalidade no estado.

O acesso à internet no interior do Estado do Amazonas esbarra em um dos principais desafios logísticos da região, como o fornecimento de energia elétrica, em especial nas comunidades rurais e onde existe carência de infraestrutura de telecomunicações (NETO, 2012b). Dados do Mapa da Inclusão digital (2012) mostram que no *Ranking* do Acesso à Computadores e Internet por Unidade da Federação, o Amazonas ocupava o 15º lugar no que diz respeito a número de pessoas que possuem computadores em casa, com 27,95%, e a 21ª posição com 17,53% de pessoas com internet no domicílio. Os primeiros lugares são ocupados por estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país (MAPA DA INCLUSÃO DIGITAL, 2012).

De acordo com Lima e Simas (2013, p. 873):

Dentre os 27 Estados da Federação o Amazonas ocupa a 25ª posição no ranking de acesso à internet por meio de banda larga no próprio domicílio, quando se trata de acesso à internet discada o Amazonas ocupa a 4ª posição, quando o assunto é acesso público por meio pago o Amazonas ocupa o 2º lugar.

Esses dados mostram que o Amazonas avançou muito no contexto acessibilidade e inclusão digital, embora o tema ainda permaneça como um dos desafios que devem ser enfrentados pelas IES que trabalham com essa modalidade no estado, o que não se restringe às instituições que ofertam EaD, mas ao avanço das políticas públicas de acesso à internet, a fim de aumentar a acessibilidade digital no país, especialmente no Amazonas.

Após análise da infraestrutura física disponibilizada pelas IES investigadas, é relevante que identifiquemos como é composta a equipe multiprofissional dentro do contexto da EaD. De acordo com o documento do MEC, os cursos na modalidade EaD devem contar com uma equipe de *docentes; tutores e pessoal técnico-administrativo*. Posto isso, identificou-se por meio da pesquisa de campo, do PDI's e PPC's das IES pesquisadas, o organograma da equipe multiprofissional atuante nos cursos de serviço social.

Com intenção de apresentar a equipe multiprofissional do curso de serviço social da Anhanguera – UNIDERP, elaborou-se o organograma a seguir:

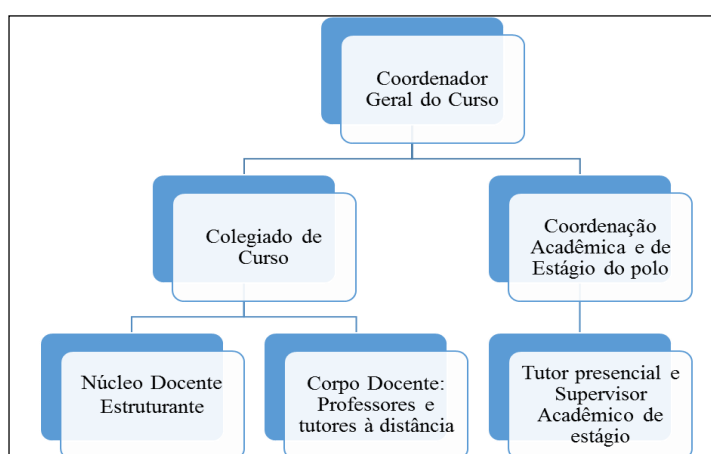


Figura 6: Organograma da equipe multidisciplinar do cursos de Serviço Social da Anhanguera-UNIDERP, Polo Manaus.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Projeto Pedagógico do Curso e pesquisa de campo (2019).

Observa-se que todas as decisões referentes a execução e supervisão acadêmica são de responsabilidade da coordenação geral do curso (composta por um coordenador), colegiado do curso (composto por professores e um representante acadêmico), núcleo docente estruturante e corpo docente, professores e tutores à distância, os quais estão alocados no polo sede (matriz) da instituição.

Quanto ao polo de apoio presencial, este é composto por 01 (um) coordenador acadêmico responsável pelo controle administrativo e pedagógico do polo; 01 (um) coordenador de estágio (profissional da área responsável pela supervisão acadêmica dos alunos no campo de estágio); e 01 (um) tutor presencial, que tem a função de orientar os alunos nas atividades presenciais desenvolvidos (teleaulas, videoaulas, teleconferências, etc). Os tutores (presencial e a distância) não são mencionados no PPC da instituição, porém o PDI (2016-2020) estabelece suas funções, a saber:

a) O *Tutor Distância* é um profissional graduado na área de conhecimento do curso e tem a função de acompanhar e incentivar o processo da aprendizagem dos estudantes, com ênfase nas relações destes com os conteúdos, materiais didáticos, demais colegas de turma, tutores presenciais, coordenadores acadêmicos EaD e professores EaD;

b) O *Tutor Presencial* é um profissional graduado na área de conhecimento do curso com a função de acompanhar e incentivar o processo da aprendizagem dos estudantes, com ênfase nas relações destes no âmbito do polo de apoio presencial e, também, no auxílio quanto ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (PDI, 2016-2020, p. 34-35)

O tutor a distância pode ser acionado pelo aluno a qualquer momento, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, disponibilizado no sítio da IES. Já o tutor presencial, pode ser acessado nas atividades presenciais que ocorrem 01 (uma) vez por semana no polo de apoio presencial.

Quanto à organização da equipe multiprofissional do curso de serviço social EaD da ULBRA/MANAUS, identificou-se a seguinte estrutura:

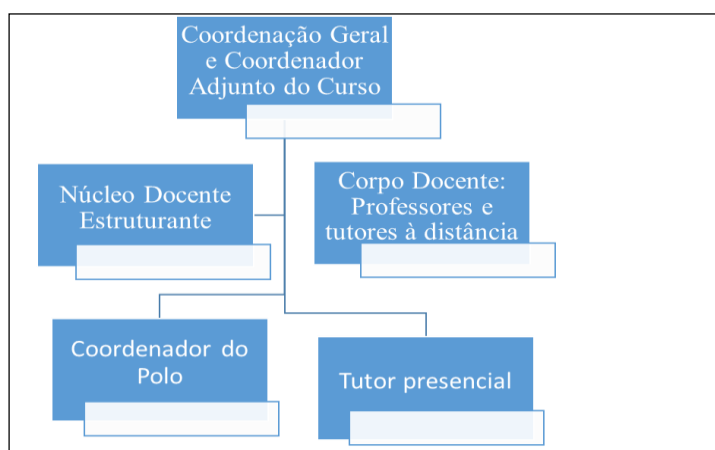


Figura 7: Organograma da equipe multidisciplinar dos cursos de Serviço Social da ULBRA/Manaus.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2022).

Com base no PDI (2017-2022) da instituição, infere-se que o coordenador geral e adjunto do curso de serviço social encontram-se alocados no polo sede (matriz), localizado em Canoas – RS, em conjunto com o núcleo docente estruturante, sendo os responsáveis pela organização didático-pedagógica e pela execução dos cursos nos campi da ULBRA. No que se refere ao corpo docente, com base no PPC (2016), identificou-se 34 (trinta e quatro) professores com titulação variando entre: especialistas, mestres e doutores, os quais são responsáveis pela elaboração do material didático e orientação acadêmica (à distância).

No que se refere ao curso de serviço social do polo de apoio presencial da ULBRA/Manaus, identificou-se, com base na pesquisa de campo: 01 (um) coordenador do

polo, responsável pela organização administrativa e acadêmica do curso e 01 (um) tutor presencial, responsável pela orientação de estudos e apoio às atividades de EaD no polo. Destaca-se que não há no polo um supervisor acadêmico de estágio, sendo essa supervisão realiza pela via plataforma digital, através de orientação e envio de relatórios periódicos entre Supervisor acadêmico (a distância) e aluno.

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares utilizada pela instituição é a do MEC, esta não obriga que o coordenador do PAP tenha formação na área em que o curso é ofertado, pois conta com um coordenador para cada curso no Polo Sede, assim não descumpre o que prevê a legislação do MEC, porém, desconsidera o que está previsto no Código de Ética do assistente social, em que afirma ser uma atribuição privativa do assistente social a dirigir e coordenar instituições formadoras em serviço social (BRASIL, 2011)

No que se refere a organização da equipe multiprofissional da UNOPAR (Parintins), identificou-se a seguinte estrutura:

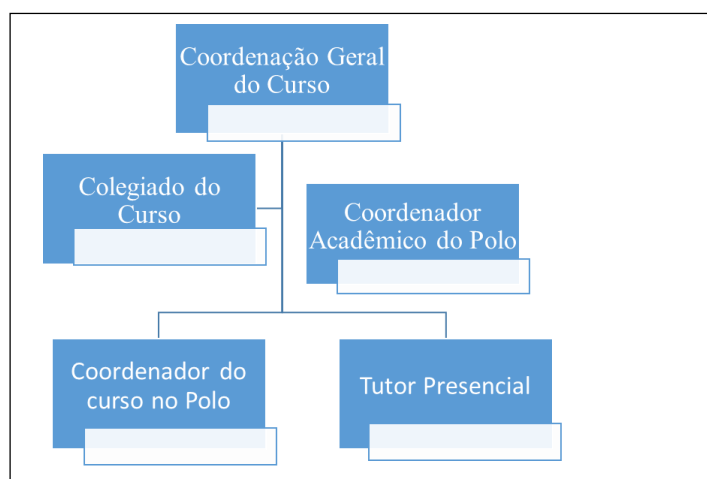


Figura 8: Organograma da equipe multidisciplinar do cursos de Serviço Social da Unopar/Parintins.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019) e pesquisa de campo (2019).

Identifica-se que a coordenação e o núcleo estruturante do curso de serviço social da UNOPAR estão localizados no polo sede (matriz), sendo todas as decisões sobre organização didático-pedagógica e formação tomadas nesse âmbito. No que se refere equipe multiprofissional dos polos investigados, com base na pesquisa de campo, identificou-se que as 02 (duas) franquias (Manaus e Parintins) da UNOPAR. Em Parintins a equipe está organizada com 01 (um) coordenador acadêmico, 01 (um) coordenador do curso e 01 (um) tutor presencial.

Destaca-se que o coordenador de polo e coordenador acadêmico são responsáveis pela parte administrativa e pedagógica dos cursos ofertados pela unidade, cabendo ao coordenador

de curso do polo Parintins o acompanhamento das atividades presenciais obrigatórias realizadas pelos alunos. No que refere ao tutor presencial, as 02 (duas) unidades contam com: 01 (um) tutor formado na área, responsável por mediar o processo de ensino aprendizagem e promover a participação dos alunos nas atividades presenciais.

Posto isto, questionou-se aos coordenadores participantes da pesquisa sobre a qualidade dos tutores, das aulas, das orientações recebidas pelos tutores nas atividades teóricas, do material didático e dos recursos de interação (videoconferências, chats, fóruns, telefones, etc.). Os três coordenadores da UNOPAR, Anhanguera/UNIDERP e ULBRA avaliaram positivamente todos os itens.

Quanto à avaliação dos egressos da Anhanguera – UNIDERP (06) em relação aos itens qualidade do ensino, obteve-se o que segue:

Conceito	Qualidade do Ensino - Anhanguera – UNIDERP				
	Qualificação dos Tutores (%)	Qualidade das Aulas (%)	Recursos de interação ⁴⁸ utilizados (%)	Orientações recebidas pelos tutores nas atividades teóricas (%)	Material Didático (%)
Regular	0	0	0	0	0
Bom	67	67	50	67	33
Muito Bom	33	33	33	33	67
Não se aplica	0	0	17	0	0
Total	100	100	100	100	100

Tabela 5: Avaliação do Ensino ofertado segundo os egressos da Anhanguera – UNIDERP.

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

De acordo com os dados, se forem agregadas as opções “bom e muito bom”, tem-se as seguintes avaliações: 100% dos egressos da Anhanguera avaliam positivamente a *qualificação dos tutores, a qualidade das aulas, as orientações recebidas pelos tutores nas atividades teóricas e material didático*. Tais itens estão diretamente ligados a organização do ensino ofertado pela instituição aos alunos do curso de serviço social. Quanto ao item *recursos de interação utilizados*, 17% dos egressos avaliaram como “não se aplica”–neste estão incluídos recursos de interação como: videoconferências, fóruns, *chats*, telefones e demais recursos que promovam a interação entre alunos, docentes e tutores, embora a maioria tenha avaliado o item positivamente (83%).

Quanto aos egressos (07) da ULBRA/Manaus, identificou-se os seguintes dados:

⁴⁸ Os recursos de interação refere-se sobre às videoconferências, chats, fóruns, telefones, etc. Portanto, “o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado” (MEC, 2007, p. 10).

Conceito	Qualidade do Ensino - Anhanguera – ULBRA				
	Qualificação dos Tutores (%)	Qualidade das Aulas (%)	Recursos de interação utilizados (%)	Orientações recebidas pelos tutores nas atividades teóricas (%)	Material Didático (%)
Regular	0	0	14	0	0
Bom	29	43	14	57	14
Muito Bom	71	57	71	43	86
Não se aplica	0	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100

Tabela 6: Avaliação de tutor (presencial e a distância), Recurso de Interação e Material didático segundo os egressos da ULBRA/Manaus.

Fonte: Pesquisa de Campo (2019).

A partir da avaliação dos 07 (sete) egressos, agregou-se os conceitos de “bom e muito bom” e obteve-se os seguintes resultados: 100% dos egressos avaliaram positivamente os itens: *qualificação dos tutores, qualidade das aulas, orientações recebidas pelos tutores nas atividades teóricas e material didático*. Já o item *Recursos de interação utilizados*, 85% dos egressos avaliaram positivamente e 14% como regular. Percebe-se que os egressos avaliaram no geral positivamente todos os itens referentes ao ensino ofertado pela instituição.

No que concerne a *UNOPAR*, a avaliação de tutores (presencial e a distância), qualidade das aulas, orientações recebidas, recurso de interação e material didático, a pesquisa de campo feita pelos egressos mostrou que, 100% (equivalente a 02 egressos) do sujeitos avaliados consideraram positivos os conceitos citados acima, somados as únicas opções marcadas por eles: bom e muito bom.

Dois (02) dos itens avaliados pelos egressos fazem parte das críticas feitas ao EaD por parte do Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, são eles: tutores e material didático, a saber: quanto aos tutores, esses que “muitas vezes são alunos recém-formados, quando não, sequer possuem formação em Serviço Social, e os docentes, em sua maioria, horistas, com outros vínculos empregatícios” (ABEPSS, 2011, p.796), logo, sem qualificação profissional e com contratos de trabalho que precarizam o trabalho docente, certamente reverterá na qualidade da formação ofertada. No que se refere aos tutores, a pesquisa não obteve resposta dos mesmo, o que se teve foi uma avaliação feita pelos sujeitos participantes da pesquisa, onde os itens: tutores, qualidade das aulas e orientação recebida por meio dos tutores em aulas teóricas, obtiveram avaliação majoritariamente positiva, logo, não foi possível analisar sua qualificação e nem mesmo as suas condições de trabalho.

Para Pereira (2013), a avaliação da qualidade dos tutores (presenciais) e seu desempenho se dá a partir da supervisão acadêmica feita por eles em estágio. Sustenta a autora que esses

profissionais possuem formação limitada, com pouca exigência de qualificação, e que até mesmo a relação dos tutores de cada IES não consta em suas páginas virtuais, sendo disponibilizada apenas a lista de professores, os responsáveis por elaborar o material pedagógico e as aulas virtuais

Quanto aos materiais didáticos disponibilizados por algumas instituições nas bibliotecas virtuais e físicas, para a ABEPSS os textos originais são reduzidos a apostilas ou manuais, o que muitas vezes não passam de “material didático insuficiente e superficial”, ao invés de um material pedagógico calcado em uma bibliografia densa, com exemplares de literaturas clássicas do serviço social (ABEPSS, 2011, p. 797).

Tendo em vista a análise quanto à qualidade do ensino, o MEC ressalta a importância do papel da tutoria (presencial e a distância) no processo de formação em EaD, visto que esse personagem é o pilar central para mediar o processo pedagógico para o aluno que está geograficamente inserido na unidade polo presencial. Para tanto, o quadro a seguir esclarece a função profissional do tutor, de acordo com o que está normatizado pelo MEC:

Tutoria presencial	Tutoria a distância
Atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdo específico, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.	Atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

Quadro 36: Exigências do MEC para a realização de tutoria presencial e a distância.

Fonte: MEC (2007).

O tutor é personagem importante no processo de formação nos cursos de EaD e nas IES pesquisadas os mesmos são os da disciplina de estágio, tiram dúvida sobre conteúdo e atividades relacionadas a essa disciplina. Quanto às dúvidas sobre as outras disciplinas da matriz curricular, as mesmas devem ser tiradas com o tutor a distância ou com os docentes de cada disciplina que elaboram o material pedagógico, avaliam as atividades dos cursos e conduzem os ambientes virtuais.

Com relação à interação entre os sujeitos no EaD, Branco e Fontes (2016) salientam que o aluno é constantemente desafiado a entender os conteúdos, pesquisar e participar do processo de ensino-aprendizagem, devendo saber organizar sua vida acadêmica e seu cotidiano, porém a participação do tutor nesse processo é essencial, pois o mesmo atua como um articulador por meio dos recursos de tecnologia e comunicação.

Quanto às orientações recebidas através dos tutores, Almeida e Wolff (2011, p.8), ao analisarem a atuação de professores e tutores de uma IES que oferta cursos na modalidade a distância, com matriz no Paraná, afirmam que a organização do conteúdo dos cursos é parte de um trabalho morto, ou seja, “são os saberes tácitos, reificados, dos docentes que o antecederam”, logo, basta que se apropriem de material já elaborado por outros profissionais, para que possam realizar a tutoria. Mas como avaliar a qualidade desse trabalho?

Para Wolff (2005), o processo de informatização do trabalho remete-se aos princípios Toyotista que tratam da gestão participativa e a reificação⁴⁹ da criatividade do trabalhador, neste caso o professor de EaD.

Sob o arrimo dos dois pilares mestres de tal reestruturação: a informatização da produção e as novas formas de organização do trabalho, ambas amplamente baseadas nos preceitos da Qualidade Total, os trabalhadores são constrangidos a pensar para o capital. Logo, segundo a lógica daqueles que os exploram (Wolff, 2005, p.78).

Ao refletir sobre tal realidade no contexto do EaD, os saberes produzidos pelos professores (responsáveis pela elaboração do material didático no EaD) são expropriados e passam a pertencer a uma determinada instituição de ensino da qual irá usá-lo como material base do curso, e que deverá ser conhecido pelos tutores que ao se apropriar do conteúdo, irão realizar a mediação didática necessária juntos aos alunos.

Posto isso, retoma-se ao que se defende enquanto formação de qualidade no curso de serviço social, o propõe as Diretrizes Gerais com relação a construção da matriz curricular: “uma lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino - aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade” (ABEPSS, 1996, p.9). Logo, a necessidade de afirmação de que não só os professores, mas sobretudo os tutores, devem ser profissionais da área, com qualificação

⁴⁹ Segundo Crocco (2009) trata-se do termo alemão “*Verdinglichung*” “que guarda em sua tradução o sentido latino de RES (coisa), que poderia ser tomado como coisificação” (2009, p.50). Originalmente criado por Lukács a partir da obra a “História e Consciência de Classes (1923)”, no capítulo “A reificação e a consciência do proletariado”.

necessária para atuar no processo de formação, com domínio das dimensões teórico-prática, técnico-operativa e ético-política.

Até aqui foram apresentadas as análises das estruturas física e humana (equipe multidisciplinar) das IES investigadas. Posteriormente será apresentada a reflexão acerca da formação profissional em serviço social, focando-se na dimensão pedagógica ofertada aos alunos, a partir da avaliação dos coordenadores e egressos dos cursos no Amazonas.

3.3 Formação em Serviço Social nos cursos a distância no Amazonas: fortalecimento ou esvaziamento do projeto ético-político?

Pensar a formação profissional em Serviço Social é estabelecer um caminho em direção aos pressupostos, diretrizes, metas e núcleo de fundamentação propostos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), visando o fortalecimento do projeto pedagógico que a profissão vem construindo ao longo dos anos. Para tanto, a formação é um dos ingredientes para consolidar o Projeto Ético-Político do Serviço Social, estruturado por meio de: a) produção de conhecimentos no interior do Serviço Social; b) instâncias político-organizativas da profissão; c) dimensão jurídico-política da profissão (TEIXEIRA & BRAZ, 2009).

Segundo Moraes (2015, p.298)⁵⁰, essa formação vem sendo discutida pela categoria:

[...] vivemos, na atualidade, um processo de precarização na formação de assistentes sociais, que incide na qualidade do ensino e no aligeiramento da pesquisa e da capacidade de construção do conhecimento de forma crítica e autônoma, além de maior preocupação com o treinamento dos graduandos, voltando-se para demandas flexíveis do mercado, que reforçam os mecanismos ideológicos de submissão dos profissionais, o que pode provocar um imenso processo de despolitização da categoria profissional (Iamamoto, 2014; informação verbal).

Neste contexto de aligeiramento, situa-se a formação em Serviço Social na modalidade de ensino EaD, tema que vem sendo discutido no interior da profissão, por meio de suas entidades representativas _ Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), os quais construíram

⁵⁰ MORAES, C. A. de S. **A particularidade da dimensão investigativa na formação e prática profissional do assistente social.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 122, p. 294-316, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n122/0101-6628-ssoc-122-0294.pdf>. Acessado em: 25 de julho de 2019.

conjuntamente o material intitulado: *Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social (2015)*, onde apresentam posicionamento claro sobre a temática.

Ao relacionar o avanço do EaD como estratégia do capital na política de educação superior brasileira, alguns situações foram verificadas com relação a incompatibilidade dessa modalidade de ensino com o projeto de formação profissional do serviço social, a saber:

[...] o mercado dos diplomas, cursos aligeirados, condições precárias de trabalho para os docentes, ausência de bibliotecas, material didático insuficiente e superficial, falsificação de documentos que comprovam a integralização do curso, estágios realizados sem supervisão direta, desrespeito à lei que regulamenta a profissão e às normativas que disciplinam o exercício profissional (ABEPSS, 2011, p. 797)

Tomando como base tais críticas da categoria e todo o material elaborado por profissionais da área, fruto de profundas reflexões sobre a temática, a pesquisa em tela optou-se em aprofundar a discussão em torno da formação na perspectiva de *não negar sua existência*, mas *avaliar e contestar sua forma*, visto que esse caminho possibilita conhecer realidades concretas específicas e, a partir daí, a envidar esforços em torno da construção de um conhecimento que apresente o estado da arte do tema no Amazonas, sem qualquer generalização, e seus nexos qualitativos de organização e de perspectivas.

Para tanto, é necessário fazer algumas ponderações sobre a formação profissional em Serviço Social e os aspectos que estão interligados ao processo de formação do assistente social, tendo como base as diretrizes da ABEPSS (1996), quais sejam:

- 1- O Serviço Social se particulariza 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.
- 2- A relação do Serviço Social com a *questão social - fundamento básico de sua existência* - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.
- 3- 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.
4. O *processo de trabalho do Serviço Social* é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais

Compreender esses pressupostos norteadores da profissão como referência central não pode ser apartado da discussão da formação em Serviço Social realizada junto às instituições privadas que ofertam o EaD. Nesse sentido, trata-se de uma formação banhada pelas dimensões constitutivas do Serviço Social: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa:

Dimensão	Descrição
Teórica-metodológica	[...] é que permite uma apreensão do processo social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas manifestações universais, particulares e singulares em seus componentes de objetividade e subjetividade, em suas dimensões econômicas, políticas, éticas, ideológicas e culturais, fundamentado em categorias que emanam da adoção de uma teoria social crítica. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 152)
Ético-política	O assistente social não é um profissional “neutro”. Sua prática se realiza no marco das relações de poder e de forças sociais da sociedade capitalista – relações essas que são contraditórias. Assim, é fundamental que o profissional tenha um posicionamento político frente às questões que aparecem na realidade social, para que possa ter clareza de qual é a direção social da sua prática. Isso implica em assumir valores ético-morais que sustentam a sua prática – valores esses que estão expressos no Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (Resolução CFAS nº 273/93), e que assumem claramente uma postura profissional de articular sua intervenção aos interesses dos setores majoritários da sociedade.
Técnico-operativa	o profissional deve conhecer, se apropriar, e sobretudo, criar um conjunto de habilidades técnicas que permitam ao mesmo desenvolver as ações profissionais junto à população usuária e às instituições contratantes (Estado, empresas, Organizações Não-governamentais, fundações, autarquias etc.), garantindo assim uma inserção qualificada no mercado de trabalho, que responda às demandas colocadas tanto pelos empregadores, quanto pelos objetivos estabelecidos pelos profissionais e pela dinâmica da realidade social.

Quadro 37: As dimensões constitutivas do Serviço Social.

Fonte: Adaptado do ABESS/CEDEPSS, (1996)

Ou seja, por meio destas dimensões constitutivas o profissional norteará sua prática profissional, visto que as mesmas são fundamentais e complementam entre si, consolidando o pilar do exercício profissional do assistente social.

Nesse sentido, o currículo materializa-se como o esforço da categoria profissional para reorganizar a formação em Serviço Social, a partir das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social - Resolução Nº 15, de 13 de março de 2002, que estabelece como devem ser organizados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Serviço Social, em seu art. 02:

O projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecida pelo curso de Serviço Social deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas (RESOLUÇÃO, 2002, p.01).

Ao elaborar os PPC's nos moldes das Diretrizes Curriculares do MEC para o curso de serviço social, os cursos na modalidade EaD devem apresentar de forma clara e acessível aos alunos todos esses itens. O quadro a seguir faz um recorte da resolução do MEC, sinalizando as exigências acerca da organização desse documento para a formação:

Componentes	Descrição
1- Perfil Dos Formandos	Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.
2 - Competências E Habilidades	<p>Objetivo Geral: A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; ✓ Identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; ✓ Utilização dos recursos da informática. <p>Específicos: A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; ✓ Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; ✓ Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; ✓ Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; ✓ Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; ✓ Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; ✓ Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.
3 - Organização Do Curso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; ✓ 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; ✓ Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; ✓ Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; ✓ Exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; ✓ Respeito à ética profissional; ✓ Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.
4 - Conteúdos Curriculares	A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: a) núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; b) núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; c) núcleo de fundamentos do trabalho profissional.
5 - Estágios Supervisionados E Trabalho De Conclusão De Curso (Tcc)	O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio
6 - Atividades Complementares	As atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

Quadro 38: Diretrizes Curriculares Para os Cursos de Serviço Social

Fonte: Resolução Nº 15, De 13 de Março de 2002.

Tendo-se como base tal resolução e se compreendendo a necessidade de indicação de uma estrutura para o Projeto Pedagógico, assim como visando garantir a unicidade de tais PPC's, as

instituições privadas que atuam com a modalidade a distância devem organizar os cursos a partir desses componentes.

Apesar de que as IES se baseiam nas DC's do MEC para a elaboração dos PPC's, é *mister* ratificar a importância de agregar o conteúdo das Diretrizes Curriculares elaboradas pela ABEPSS nesse documento, pensada para conduzir a formação “presencial” dentro de um processo de ensino-aprendizagem que priorize a articulação entre os sujeitos envolvidos (professores, alunos e sociedade), afim de garantir que os pressupostos da formação profissional estejam inseridos no contexto da formação (ABEPSS, 1996), daí ser necessário a busca pelo entendimento da dinâmica da formação no contexto da EaD a partir da realidade amazonense.

Ao se questionar aos coordenadores das instituições em relação ao conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares, base dos projetos pedagógicos, obteve-se os seguintes resultados:

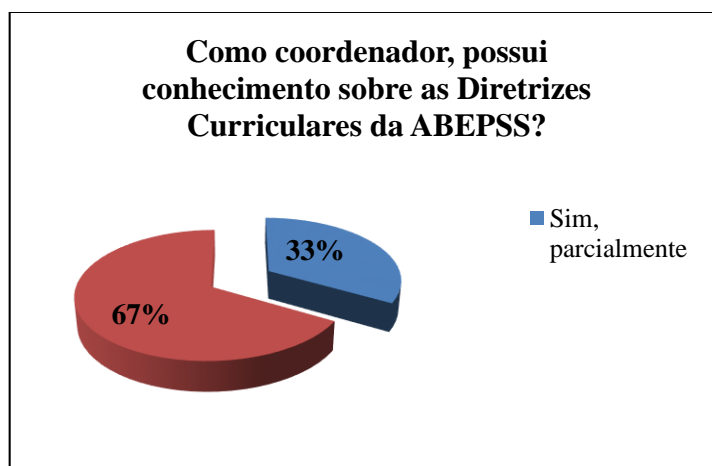


Gráfico 4: Conhecimento dos Coordenadores sobre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.
Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Dos 03 (três) coordenadores investigados, 02 (dois) que são graduados em Serviço Social e afirmaram conhecer totalmente as Diretrizes Curriculares, e 01 (um), que possui graduação em Psicologia, afirmou conhecer parcialmente. Inquiriu-se ainda sobre a relevância das DC para a formação em Serviço Social:

Sou Coordenadora de Polo, portanto não tenho formação em Serviço Social (COORDENADOR, 01).

Permite-nos uma leitura real da sociedade com base nas mais diversas teorias, estudadas no curso (COORDENADOR, 02).

Total relevância, pois são as Diretrizes Curriculares que orienta para uma formação qualificada (COORDENADOR, 03).

Destaca-se que a fala do coordenador (01) é bastante significativa, visto que o mesmo não possui formação na área e pouca compreensão do que compõe o documento, já os coordenadores (02 e 03) sinalizam a importância de se materializar a formação articulada às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, como garantia para uma formação de qualidade.

É válido esclarecer que as Diretrizes Curriculares possuem um papel elementar para a formação profissional, pois é por meio delas que são repensadas as bases que norteiam o projeto profissional defendido pela categoria. Posto isso e com o intuito de conhecer a organização da formação ofertada pelas instituições participantes, far-se-á um recorte dos Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social das instituições participantes da pesquisa e sua relação com algumas Diretrizes da ABEPSS:

Instituições	Projeto Político Pedagógico - Serviço Social ⁵¹
UNOPAR	PERFIL DO EGRESSO - perfil profissional com sólida formação geral e humanística, capacidade de análise, domínio dos conceitos de sua área aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica de forma a atender ao mercado de trabalho.
	COMPETÊNCIAS GERAIS - Determinam o que o aluno deve conhecer bem para ser capaz de desempenhar suas funções na área de atuação em que está sendo formado. COMPETÊNCIAS TÉCNICAS - Determinam o que o aluno deve conhecer bem para aplicar métodos, processos e ser capaz de responder às situações concretas encontradas na realidade profissional, por meio da concretização da aprendizagem na forma de um produto, tais como maquete, laudo, projeto, procedimento, entre outros.
	ORGANIZAÇÃO DO CURSO - As horas de atividades relativas aos conteúdos curriculares estão organizadas e distribuídas dentro dos 08 (oito) semestres de duração do curso, da seguinte forma: 1) Encontros presenciais do aluno nas teleaulas e aulas-atividades; 2) Webaulas e atividades web que são realizadas pelo aluno conforme programação agendada; 3) Atividades de auto estudo realizadas pelo aluno a partir do material didático e outros disponibilizados;
	ESTÁGIO CURRICULAR - O estágio curricular é componente obrigatório da formação do bacharel em Serviço Social de acordo com as Diretrizes Curriculares da área. Visa proporcionar a imersão do graduando em ambientes práticos para que ele possa aplicar todos os conhecimentos teóricos adquiridos previamente durante o curso, em sua busca para desenvolver a competência técnico-científica e o compromisso ético, político e social na sua profissão. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma oportunidade para o aluno integrar e aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do curso, resultando em trabalhos que tenham cunho prático ou aplicado.
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS - ACOs - São atividades focadas no desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a sua futura atuação profissional. Elas incentivam a autoaprendizagem, oferecem novos conhecimentos com a integração de informações acadêmicas, oportunizam uma nova forma de aprender e desenvolver a criatividade, contribuindo para mudanças de comportamentos e atitudes, estimulando a autonomia e o aprimoramento do pensamento crítico.

Quadro 39: Organização PPC/UNOPAR.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso - Serviço Social - UNOPAR.

De acordo com as informações obtidas no Projeto Pedagógico do curso de serviço social na UNOPAR, destaca-se os componentes: 3 - Organização do Curso e 5 - Estágios Supervisionados e Trabalho De Conclusão De Curso –TCC. Notou-se no item 3 a ausência de

⁵¹ Dados retirados o PPC - UNOPAR (2017) e do Guia de Percurso do Curso de Bacharelado do Serviço Social (2012) disponíveis em: <http://unoparead.com.br/graduacao/servico-social/>. Acessado em: 25 de junho de 2019

informações sobre os princípios que baseiam a formação em serviço social, restringindo-se à informações práticas sobre o desenvolvimento das atividades curriculares no decorrer dos 08 (oito) períodos de curso. Outro item destacado relaciona-se ao Estágio supervisionado (obrigatório) e o TCC, quanto ao estágio, não fica explícito no documento a forma como serão organizadas as orientações (semanais, mensais ou semestrais), como será realizada a supervisão de campo (se por via do tutor presencial ou a distância), formas de inserção dos alunos nos campos de estágio e formas de avaliação de estágio. Quanto ao TCC, observou-se que não há uma determinação sobre qual tipo de texto científico deverá ser apresentado ao final do semestre tão pouco sobre sua obrigatoriedade como condição para a aprovação na disciplina.

O quadro a seguir apresenta características importantes:

Instituições	Projeto Político Pedagógico - Serviço Social ⁵²
ULBRA	PERFIL DO EGRESSO - Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.
	COMPETÊNCIAS GERAIS - Profissionais com competências e habilidades teórico-metodológicas (críticos/ pensantes/ propositivos), ético-políticas (engajados e comprometidos) e técnico-operativas (interventivos, planejadores e proativos).
	ORGANIZAÇÃO DO CURSO - O processo de organização curricular para os cursos na modalidade a distância fundamenta-se: a) na interdisciplinaridade e na correlação entre teoria e prática; b) na inserção do aluno nos campos de atuação, propiciando a relação teórico-prática, a pesquisa individual e coletiva e a interação com a sociedade; c) nas aproximações sucessivas com os diversos cenários de aprendizagem em etapas subsequentes, permitindo a aquisição gradual de conhecimentos e habilidades e promovendo a aprendizagem para um competente desempenho profissional; d) no desenvolvimento da aprendizagem centrada no aluno, visando a estimular a formação do pensamento lógico-crítico; e) na valorização da pesquisa como instrumento de conhecimento reflexivo e compreensivo da realidade; f) no estímulo do talento, da criatividade, da iniciativa, face às exigências das demandas de mercado nos tempos modernos, incentivando, ainda, o espírito integrado-participativo através de um ambiente virtual cooperativo de aprendizagem; g) na atenção com a formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento; h) na flexibilidade, permitindo ao aluno a prática de estudos independentes objetivando uma progressiva autonomia intelectual e profissional, aproveitando estes estudos como atividades complementares.
	ESTÁGIO CURRICULAR - O Estágio integra um conjunto de atividades teórico-práticas em que o aluno desenvolve experiência em situações reais de vida e de trabalho, propiciando a aproximação do futuro profissional com a realidade em que irá atuar, permitindo-lhe aplicar, ampliar e fazer sínteses significativas dos conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica. ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: Estágio Curricular é um processo educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho profissional, que visa à preparação para o trabalho produtivo, criativo e eticamente comprometido, dos educandos regularmente matriculados no Serviço Social EAD – ULBRA. O Estágio Curricular é um componente curricular obrigatório para a obtenção do diploma de Bacharel em Serviço Social. A estrutura organizacional do Estágio Curricular Obrigatório compreende: Instituição de Ensino; Instituição Concedente; Coordenador de Estágios do curso; Professor-supervisor; Orientador-presencial; <i>Supervisor de campo</i> ; Estagiário; Coordenador de polo. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – A natureza do Trabalho de Conclusão de Curso consiste em um artigo científico individual, com 13 a 16 páginas de elementos textuais, cuja configuração, formatação e tamanho seguirão as orientações da ABNT. São objetivos do TCC: GERAL: Elaborar um artigo científico em torno de uma temática emergente do processo interventivo desenvolvido nos Estágios, evidenciando análise reflexivo-compreensiva da articulação entre os conhecimentos abordados ao longo curso e a prática vivenciada.

⁵² Dados retirados do **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (ULBRA) 2016**. Disponibilizado pela coordenadora do polo Ulbra/Manaus.

	<p>ESPECÍFICOS: 1. Integrar conhecimentos adquiridos e construídos ao longo do curso; 2. Articular as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política do fazer profissional; 3. Sistematizar, sob a forma de artigo científico, o resultado das articulações; 4. Realizadas, evidenciando os elementos constitutivos do processo de trabalho e a análise crítico-reflexiva.</p>
	<p>ATIVIDADES COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS: As atividades complementares têm a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. Neste contexto, a Universidade Luterana do Brasil considera as Atividades Complementares como mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, com conteúdos extracurriculares que lhe permitem complementar o conhecimento adquirido nas aulas. Em consonância com a Resolução CONSUN N° 0164/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação, o curso de Serviço Social EAD estabelece 144 horas de atividades complementares, desenvolvidas nas três áreas: ensino, pesquisa e extensão.</p>

Quadro 40: Organização PPC/ULBRA,

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso - Serviço Social - ULBRA (2016).

Os Itens destacados no PPC da ULBRA, referem-se ao componente 5 (Estágios Supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso –TCC) das DC's do MEC. Quanto ao TCC, a instituição opta pela construção de um artigo científico com formatação baseada na ABNT, cujos objetivos estão devidamente apresentados no documento. Observou-se que no processo organizativo do estágio supervisionado, a instituição afirma a participação de: Instituição de Ensino; Instituição Concedente; Coordenador de Estágios do curso; Professor-supervisor; *Orientador-presencial*; *Supervisor de campo*; Estagiário e Coordenador de polo. Portanto, segundo o PPC da ULBRA, o estágio supervisionado se desenvolve de acordo com as legislações vigentes.

Quanto à organização do Projeto Pedagógico da Anhanguera/UNIDERP, segue o próximo quadro:

Instituições	Projeto Político Pedagógico - Serviço Social ⁵³
	<p>PERFIL DO EGRESSO - O Curso de Serviço Social, em consonância com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, vem aprimorando o perfil do egresso de seus graduandos, orientando não só para uma formação voltada para o reconhecimento acadêmico, como também contemplando indicadores que têm constituído referências para as provas de aferição de competências, tendo em vista o exercício profissional. O acadêmico egresso do Curso deverá: a) Ser capaz de refletir criticamente sobre as técnicas utilizadas em seu trabalho e sua aplicabilidade para cada uma das problemáticas e comunidades específicas a que se destinam; b) Ter atitude de confiança, com capacidade criativa e propositiva, dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, para atuar em situações que envolvam impasses e conflitos, dentro de um contexto que transcenda o âmbito local; c) Atuar direto nas questões sociais formulando e implementando propostas de intervenção e enfrentamento, por meio de políticas públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais; d) Promover o exercício da cidadania e comprometer-se com os princípios norteadores da ética, especialmente com o código de ética do Assistente Social.</p> <p>COMPETÊNCIAS GERAIS - O Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da Universidade Anhanguera-Uniderp tem como propósito formar bacharéis em Serviço Social, dotados de competência em sua área de atuação, com vistas à: 1. Compreender o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas; 2. Identificar as demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas</p>

⁵³ Dados retirados do **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (Anhanguera/UNIDERP) 2015**. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019.

Anhanguera UNIDERP	profissionais para o enfrentamento da questão social; 3. Utilizar as tecnologias da informação e comunicação para o pleno desenvolvimento da profissão. Para tanto, a formação do profissional deve viabilizar uma base teórico-metodológica e ético-política como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, sendo as habilidades profissionais visadas pelo Curso de Serviço Social: 1. Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; 2. Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; 3. Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; 4. Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; 5. Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; 6. Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; 7. Realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.
	ORGANIZAÇÃO DO CURSO - A matriz curricular está estruturada por disciplinas de área e de curso, cumprindo as determinações legais e as Diretrizes Curriculares do curso, e organizadas com aulas expositivas, atividades práticas, atividades supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, trabalhos individuais e em grupo etc. Nas disciplinas que requerem práticas, as atividades presenciais são divididas em atividades teóricas-práticas em laboratórios específicos, sempre respeitando os critérios legais do número máximo de alunos em aulas práticas, no caso das que demandam esse tipo de prática, ou através de desenvolvimento de trabalhos em equipe e discussão de temáticas de interesse da própria matéria/conteúdo ou de enfoque interdisciplinar.
	ESTÁGIO CURRICULAR – Não há informações específicas sobre a organização e execução do estágio curricular no PPC da instituição, apenas a ementa da disciplina. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - Não há informações específicas no PPC sobre a forma de organização, construção, tipo de trabalho a ser apresentado pelos alunos ao final do curso, apenas a ementa da disciplina.
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS - ACOs - As disciplinas / módulos ou atividades que possuem organização didática diferenciada (Estágios supervisionados, Trabalho de Conclusão de Curso, Atividades Complementares etc) são regidas por Regulamento próprio, disponível na Coordenação do Curso e apresentadas pelos professores aos alunos, no início de cada período letivo.

Quadro 41: Organização PPC/Anhanguera/UNIDERP,

Fonte: Projeto Pedagógico DO Curso - Serviço Social – Anhanguera/UNIDERP (2015)

Com base no PPC de serviço social da UNIDERP, constou-se a ausência de informações sobre o componente 5 - (Estágios Supervisionados e Trabalho De Conclusão De Curso –TCC) das DC's do MEC. Trata-se de descumprimento das determinações da lei no que diz respeito a elaboração do projeto pedagógico do curso. A inexistência de informações sobre atividades obrigatórias como o Estágio Supervisionado e a elaboração do TCC, preocupa-nos com relação ao seu cumprimento por parte da IES, havendo, nesse caso, a necessidade de reformulação do documento afim de atender ao que rege a legislação.

Após compilação dos dados apresentados, referentes as IES pesquisadas, notou-se nos PPC's algumas semelhanças, a saber: falta de organicidade com relação aos itens 03 e 05 dos componentes obrigatório estabelecidos pelo MEC na Resolução N° 15 para a elaboração do PPC; a escassa informação sobre a organização do curso e o tipo de TCC a ser elaborado pelos alunos no último período do curso; e a ausência de informações sobre supervisão acadêmica do alunos no campo de estágio.

O questionamento que fazemos é: como fortalecer o Projeto Ético-Político do Serviço Social nas instituições que não agregam o que a ABEPSS como órgão representativo da profissão encaminha para a categoria? O outro ponto relevante para a discussão é que, as

instituições pesquisadas (UNOPAR, Anhanguera/UNIDERP E ULBRA) apenas a ULBRA possui inscrição junto a Associação Brasileira de Pesquisa em Serviço Social, segundo sítio da ABEPSS, como mostra quadro a seguir:

	Unidades de Formação Acadêmica filiadas à ABEPSS
Norte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instituto Macapaense de Ensino Superior (IMMES); ✓ Instituto de Ensino Superior do Maranhão (UNISULMA); ✓ Centro Universitário de Palmas (CEULP); ✓ Faculdade Salesiano Dom Bosco; ✓ Universidade da Amazônia (UNAMA); ✓ Universidade Federal do Amazonas (UFAM); ✓ Universidade Federal do Piauí (UFPI); ✓ Universidade Federal do Pará (UFPA); ✓ Universidade Federal de Tocantins (UFT); ✓ Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidade Federal do Alagoas (UFAL); ✓ Faculdade Nobre de Feira de Santana (FAN); ✓ Faculdade Delta/Iuni/Unime; ✓ Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); ✓ Universidade Federal do Sergipe (UFS); ✓ Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA); ✓ Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); ✓ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); ✓ Faculdade Dom Pedro II; ✓ Universidade de Tiradentes (UNIT); ✓ Faculdades Integradas de Patos (FIB/P); ✓ Universidade da Bahia (UFBA); ✓ Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN); ✓ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); ✓ Universidade Federal da Paraíba (UFPB); ✓ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); ✓ Universidade Estadual do Rio Grande Do Norte (UERN); ✓ Universidade Estadual do Ceará (UECE); ✓ Universidade Católica de Salvador (UCSAL); ✓ Instituto Federal De Educação Do Ceará – Fac. De Serv. Social Camp. Iguatu
Sul – I	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdades Integradas do Brasil (UNIBRASIL); ✓ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); ✓ Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO); ✓ Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); ✓ Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); ✓ Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); ✓ Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões (URI); ✓ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); ✓ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); ✓ Universidade Regional de Blumenau (FURB); ✓ Universidade De Caxias do Sul (UCS); ✓ Universidade Estadual de Londrina (UEL); ✓ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); ✓ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); ✓ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); ✓ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campos Toledo; ✓ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul (PUC-RS); ✓ Universidade de Santa Cruz (UNISC); ✓ Universidade de Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); ✓ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Sul – II	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV); ✓ Centro Universitário de Lins (UNILINS); ✓ Instituto de Ciências Aplicadas (ISCA); ✓ Instituto Toledo de Ensino (ITE); ✓ Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); ✓ Universidade de Taubaté (UNITAU); ✓ União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO);

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS); ✓ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); ✓ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); ✓ Universidade de São Paulo (UNIFESP)
Leste	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM) ✓ Faculdade Salesiana de Vitória (UNISALES) ✓ Instituto Doctum de Educação e Tecnologia Ltda ✓ Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE) – (INDES) ✓ Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) ✓ Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) ✓ União das Instituições de Serviço, Ensino e Pesquisa Ltda (UNISEP) ✓ Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) ✓ Centro Universitário de Volta Redonda (UNIFOA) ✓ Universidade Veiga de Almeida (UVA) ✓ Faculdade Vale do Gorutuba (FAVAG) ✓ Faculdades Integradas de Caratinga (FIC/FADESC) ✓ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) ✓ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) ✓ Universidade Federal Fluminense (UFF) ✓ Universidade Federal de Juiz De Fora (UFJF) ✓ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ✓ Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé (UNIFEG) ✓ Centro Universitário Una – Minas Gerais Educação ✓ Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ) ✓ Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ) ✓ Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro (UNIRIO) ✓ Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) ✓ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
Centro-Oeste	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidade Católica de Brasília (UCB); ✓ Universidade de Cuiabá (UNIC) – Iuni Educacional Ltda; ✓ Universidade de Brasília (UnB); ✓ Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); ✓ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Quadro 42: Unidades de Formação Acadêmica filiadas à ABEPSS.

Fonte: ABEPSS – Disponível em: <http://www.abepss.org.br/unidades-de-formacao-academica-filiadas-a-abepss-37>. Acessado em: 15/07/2019.

A divisão da ABEPSS por diretoria regional (filiais) tem por objetivo articular a participação da categoria no planejamento nacional da entidade, “nesse processo, a partir de sua demanda específica estabelece as ações consideradas como prioridades na sua regional” (ABEPSS, 2019)⁵⁴. Com base no quadro acima, identificou-se a existência de 90 (noventa) unidades formadoras filiadas à ABEPSS, destas, 10 (dez) integram a região norte, 02 (duas) são instituições atuantes no estado do Amazonas (UFAM e FSDB). (ABEPSS, 2019)

Com relação às IES investigadas, observou-se que apenas duas são filiadas à entidade (UFAM e ULBRA). Não é nossa intenção avaliar tal aspecto, mas reforçar a necessidade de aproximação das IES formadoras junto a ABEPSS ou, quem sabe, a abertura do diálogo entre as unidades filiadas (UFAM e ULBRA) junto às demais instituições a fim de fortalecer e qualificar a formação em serviço social no estado do Amazonas.

⁵⁴ Dados obtidos no sítio da ABEPSS com relação a Gestão e Organização de entidade. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/gestao-e-organizacao-8> Acessado em 30/05/2019.

Para tanto, questionou-se junto aos coordenadores do polo presencial onde o PPC foi construído e se os mesmos tiveram participação no processo. A resposta foi uníssona, 100% afirmaram que todos os PPC's são elaborados nos **polos sede** e que os coordenadores não participam da construção e implementação, apenas recebem os PPC's que são encaminhados para os **PAPs**. Vejamos o posicionamento dos coordenadores quanto à questão:

Pois é onde se localiza a coordenação do curso, obedecendo as diretrizes da ABEPSS (Coordenador 1).

O projeto pedagógico foi feito e é revisado constantemente pela equipe do curso (professores e tutores) alocada na central da EAD da IES (Coordenador 2).

O projeto pedagógico do Curso tem sua construção feita diretamente na Matriz da IES (Coordenador 3).

Partindo das falas dos coordenadores questiona-se: como o aluno/coordenador/tutor conseguirão ter participação direta na melhoria da formação em Serviço Social, visto que o que se apresenta é uma proposta de formação distanciada da proposta da categoria? Como o PPC construído por terceiros pode responder as necessidades de uma região amazônica sem a compreensão do real? Questionou-se ainda junto aos egressos como eles viam a qualidade dos Projetos Pedagógicos do e as respostas foram: 46,6% egressos avaliam como “bom” e 53,3% avaliam com “muito bom”. Já 100% coordenadores confirmam que os PPC's são “muito bons”.

Aqui deve ser feita uma crítica, pois se acredita que devem ser levadas em consideração as singularidades regionais (amazônica) dentro do projeto pedagógico, visto que as Instituições de Ensino já se encontram inseridas no contexto amazônico e, portanto, fazem parte dessa realidade distinta. Sobre esse aspecto, perguntou-se aos coordenadores se as singularidades regionais da Amazônia estão contempladas no PPC vigente das IES:

Todo projeto pedagógico é aplicado com eficácia e efetividade no município de Manaus e regiões do interior do Estado pela plataforma do ambiente virtual (Coordenador 01)

Sim, nas disciplinas práticas, de estágio e TCC, onde o aluno se insere na realidade local (Coordenador 02)

O projeto pedagógico não contempla de forma específica as singularidades da região amazônica (Coordenador 03)

Os discursos são claros! O fator amazônico não é percebido como componente essencial da formação em serviço social, visto que os coordenadores não participam da construção dos

PPC's, deixando excluídos temas específicos como: povos indígenas, comunidades ribeirinhas, questão geográfica e epidemiológica etc, questões integrantes e relevantes do cenário amazônico.

É válido esclarecer que quanto à questão relacionada aos Planos de Ensino, os mesmos possuem um papel extremamente relevante para a condução dos trabalhos de professores, coordenadores e tutores, norteando as ações e indicando os conteúdos a serem assegurados e discutidos em sala de aula/plataforma EaD. Para além disso, ao elaborar o plano de ensino o professor deve se questionar: O que eu quero que meu aluno aprenda? Para isso, o plano de ensino deve ser norteado pelo perfil do aluno que o curso vai formar e também de acordo com as concepções do projeto pedagógico de um curso (SPUDEIT, 2014, p.02).

Posto isto, o quadro a seguir apresenta, de acordo com o PPC's das instituições investigadas, como se dá a construção dos planos de ensino:

Planos de Ensino	
Anhanguera UNIDERP⁵⁵	Os Planos de Ensino e Aprendizagem serão disponibilizados e apresentados aos alunos no início de cada período letivo. Serão registrados nos Planos de Ensino e Aprendizagem de cada semestre e turma, as referências bibliográficas que fundamentam a disciplina ou módulo.
ULBRA⁵⁶	Informação não identificada no documento
UNOPAR⁵⁷	Em consonância com seu modelo de ensino, os planos de ensino da Faculdade Pitágoras de Imperatriz são organizados e disponibilizados para os alunos, de acordo com os seguintes tópicos: I. Curso; II. Identificação da Disciplina; III. Docente; IV. Coordenador(a); V. Carga horária; VI. Objetivos da disciplina; - Competências gerais; - Competências técnicas (quando for o caso); VII. Estrutura da disciplina; - Unidade de Ensino; - Conteúdo Programático; VIII. Proposta metodológica; IX. Sistemática de Avaliação; X. Referências Bibliográficas - Referências Básicas; - Referências Complementares; XI. Outras Referências.

Quadro 43: Plano de ensino segundo as IES.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso: Anhanguera/UNIDERP (2015), ULBRA (2016), UNOPAR (2017).

Das 03 (três) instituições, a Anhanguera/UDERP e UNOPAR fazem referência aos planos de ensino nos PPC's, mas a ULBRA não apresenta de forma clara os itens que devem compor o plano de ensino de cada disciplina. Embora os coordenadores afirmem que consta nos planos de ensino os seguintes itens: 1. Ementa das disciplinas; 2. Conteúdos programáticos.

⁵⁵ Dados retirados do **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (Anhanguera/UNIDERP) 2015**. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019.

⁵⁶ Dados retirados do **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (ULBRA) 2016**. Disponibilizada pela coordenadora do polo Ulbra/Manaus.

⁵⁷ Dados retirados o PPC - UNOPAR e do Guia de Percurso do Curso de Bacharelado do Serviço Social (2012) disponíveis em: <http://unoparead.com.br/graduacao/servico-social/>. Acessado em: 25 de junho de 2019

Segundo Libâneo⁵⁸ (2013, p 03) o “[...] O plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para o ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológicos.” Logo a importância desse instrumento é fundamental para estruturar cada disciplina e se compõe: nome da disciplina, carga horária, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências bibliográficas.

Quando questionados, os coordenadores (03) e os egressos (15) quanto à importância dos planos de ensino, 100% afirmam que são “muito importantes”. Destaca-se que as disciplinas devem articular o que preveem os núcleos de fundamentação, devendo ser apresentadas e discutidas com os alunos no início de cada semestre (ABEPSS, 1996; RESOLUÇÃO Nº 15, 2002)

Pois isto, inqueriu-se os egressos quanto ao acesso e conhecimento dos planos de ensino das disciplinas do processo de formação, conforme conteúdo das falas a seguir:

Além da discussão em sala de aula, o plano de ensino ficava disponível na plataforma, e sempre era seguido o plano, tanto pelo tutor presencial como o virtual (Egresso, 2)

Geralmente só falavam o tema e alguma coisa em relação a ele (Egresso, 7)

Para melhorar o entendimento em todas as disciplinas a serem estudadas no decorrer do curso (Egresso, 9)

Definindo os objetivos de interesses dos alunos para melhor aprendizagem (Egresso 11)

Apresentava a grade de cada disciplina a ser estudada (Egresso 15) Grade não é igual a disciplina

Com base no relato dos sujeitos, é possível afirmam majoritariamente que tiveram acesso e a oportunidade de discutir nos fóruns e nos encontramos presenciais os planos de ensino, porém, dois (02) dos 5 sujeitos disseram não terem discutido tais documentos, apenas tiveram breve contato com o seu conteúdo. É *mister* discorrer que na modalidade de ensino a distância todos os conteúdos trabalhados das disciplinas, bem como as atividades referentes às aulas trabalhadas em sala de aula (teleaula, videoconferência, etc) e os planos de ensino, são avaliadas pelos professores das disciplinas (no polo sede) por meio da plataforma (*on-line*) de cada IES.

⁵⁸ LIBÂNEO, J. C. **O planejamento Escolar**. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acessado em: 26 de junho de 2019.

Segundo Yamamoto (2006), são nas matérias (disciplinas) que irão se materializar os núcleos de fundamentação da formação em serviço social, daí a importância da elaboração de conteúdos que contemplem os fundamentos da vida social baseado da teoria social crítica, do qual os alunos deveram se apropriar no decorrer da formação.

Quanto aos processos de Ensino na plataforma EaD, os egressos afirmam que todas as atividades, conteúdos e problemas relacionados ao processo de aprendizagem eram sanados por meio de fóruns, *chats*, e-mails e conversas diretamente com os coordenadores presenciais e, ainda, que as dificuldades em acessar os sistemas eram poucas e os professores/tutores/coordenadores tinham mecanismo de escutas e resolução de problemas. A fala do Egresso 04 corrobora com a análise:

Após assistir às aulas os alunos têm a ferramenta chat pra mandar seus questionamentos pro Professor. Além disso o aluno tem o acompanhamento de um tutor virtual que fica a disposição pra orientar e tirar as dúvidas. Por fim tem o tutor presencial que tem a prerrogativa de orientar, aplicar atividades avaliativas, provas presenciais e orientar nos processos de pesquisa e elaboração de trabalhos (Egresso 04)

Questionou-se ainda aos coordenadores se as matérias básicas sugeridas pela DC eram ofertadas no curso de Serviço Social EaD das IES investigada: 100% afirmaram categoricamente que as disciplinas estão na base da matriz curricular, quais sejam: Filosofia, Antropologia, Direito, Política Social, F.H.T.M do Serviço Social, Ética Profissional, Acumulação Capitalista e Desigualdades, Economia Política, Processo de Trabalho do Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ciência Política, Sociologia e Formação sócio-histórica do Brasil.

Destaca-se no quadro abaixo todas as disciplinas que compõe as matrizes curriculares das IES investigadas:

IES	Disciplina ⁵⁹	Carga Horária
ULBRA	Atividades Complementares, Comunicação para o Planejamento Profissional, Introdução ao Serviço Social, Filosofia Social, Constituição do ser social, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Sociologia Clássica, Economia, Política e Poder, Fundamentos do Serviço Social, Legislação Aplicada ao Serviço Social, Cultura Religiosa, Ética Profissional em Serviço Social, Competência Profissional em Serviço Social, Movimentos Sociais e Trabalho Profissional, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Ciência, Inovação e Empreendedorismo, Processo de Trabalho no Serviço Social, Epidemiologia e Bioestatística, Processos Investigativos do Serviço Social, Processos Interventivos no Serviço Social - Abordagem Coletiva, Política Social, Optativa I e II, Processos Interventivos no Serviço Social – Abordagem Particular, Políticas Públicas e Gestão em Saúde, Política de Assistência e Previdência Social, Serviço Social e Família, Serviço	3.034h

⁵⁹ Disciplinas identificadas a partir da Matrizes Curriculares do cursos de Serviço Social das IES investigadas.

	Social Sóciojurídico, Práticas Multidisciplinares de Educação em Saúde, Sociedade e Contemporaneidade, Desenvolvimento e Sustentabilidade, Estágio Em Serviço Social I e II, Gestão Social e Serviço Social, Questão Urbana e Serviço Social, Serviço Social Contemporâneo, Serviço Social e Gerontologia, Tópicos Especiais em Serviço Social, Pesquisa I e II e Trabalho De Conclusão De Curso I e II.	
UNOPAR	Educação a Distância, Ética, Política e Sociedade, Antropologia, Formação Social, Política e Econômica do Brasil, FHTM I, II, III, IV, Seminário I à VIII, Compreensão e Raciocínio (1º ao 4º período), Sociologia e Serviço Social, Psicologia Social, Metodologia Científica, Ciência e Economia Política, Oficina de Formação - Questão Social, Direito e Legislação Social, Políticas Sociais I e II, Ética e Legislação Profissional, Ética e Legislação Profissional, Estágio Curricular Obrigatório I, II e III, A Realidade Regional e o Serviço Social, Planejamento Social, Oficina de Formação - Projeto de Intervenção e Instrumentalidade no Serviço Social, Estatística e Indicadores Sociais, Comunicação Social na Prática do Assistente Social, Processos de Trabalho e Serviço Social, Gestão Social, Serviço Social e Terceiro Setor, Oficina de Formação - Pesquisa Social, Trabalho de Conclusão de Curso.	3.330h
UNIDERP – ANHANGUERA	Acumulação capitalista e desigualdade social, Administração e planejamento do serviço social, Análise de políticas sociais, Atividades Complementares, Ciência Política, Classes e Movimentos Sociais, Comunicação na Prática do Assistente Social, Direito e Legislação Social, Economia Política, Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III, Estudo Dirigido - Comunicação Oral e Escrita, Estudo Dirigido - Democracia, Ética e Cidadania, Estudo Dirigido - Educação Ambiental, Estudo Dirigido - Empregabilidade, Estudo Dirigido - Gramática, Estudo Dirigido - Interpretação de Textos, Estudo Dirigido - Lógica Matemática, Estudo Dirigido - Políticas Públicas, Ética Profissional em Serviço Social, Ética, Política e Sociedade, Filosofia, Formação Social, Histórica e Política do Brasil, Fundamentos das Políticas Sociais, FHTM I, II e III, Gestão Social, Homem, Cultura e Sociedade, Metodologia Científica, Oficina de Formação: Pesquisa Social I e II, Oficina em Instrumentalidade do Serviço Social, Optativa, Políticas Setoriais, Políticas Sociais no Brasil, Probabilidade e Estatística, Psicologia Social, Questão Social e Serviço Social, Seminário de Estágio, Serviço Social e Processo de Trabalho, Serviço Social e Terceiro Setor, Serviço Social na Área da Assistência Social, Serviço Social na Área da Educação, Serviço Social na Área da saúde e Previdência Social, Sociologia, Tópicos Especiais em Serviço Social I e II, Trabalho de Conclusão De Curso I e II e Trabalho e Sociabilidade	3.000h

Quadro 44: Disciplina ofertada no curso de Serviço Social pelas IES participantes da pesquisa.

Fonte: Pesquisa de documental (2019)

Após análise das matrizes curriculares das IES participantes, identificou-se que as disciplinas básicas constante na proposta de DC da ABEPSS de 1996 estão sendo ofertadas nos cursos de serviço social. Quanto a carga horária dos cursos, 100% das IES apresentam uma carga horária entre 3.000 a 3.330 horas, a exigência da ABEPSS é um carga mínima de (2.700h.).

Abre-se um destaque para uma disciplina específica, ofertada pela ULBRA no 1º semestre do curso, que diferem dos demais conteúdos: trata-se da disciplina Cultura Religiosa (68hs), com a seguinte ementa: “Refere-se ao estudo do fenômeno religioso, sua importância e implicações na formação do ser humano e da sociedade, através das principais religiões universais, numa reflexão crítica dos valores humanos, sociais, éticos e espirituais” (ULBRA, 2016)

A respectiva ementa permite refletir sobre a presença de indícios das bases conservadoras da formação em serviço social ainda nos dias atuais, pois, conforme Aguiar (1995) a formação

esteve enraizada com a doutrina católica e, criticamente, assegura um forte traço da perspectiva conservadora e tradicional no processo de formação. A presença da disciplina Cultura Religiosa é, sem dúvida, um indicador preocupante quanto à formação laica do serviço social.

Uma outra disciplina que chama atenção é “Educação a Distância”, ofertada pela UNOPAR no 1º semestre do curso, cujo principal objetivo é fazer a integração dos alunos ao mundo do ensino a distância, ensinando a eles como conduzir sua formação a partir da interação nos ambientes virtuais e as práticas pedagógicas no contexto da EaD. Segundo recomendação do MEC (2007, p. 10) “é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso”.

Quando questionados quanto à qualidade da disciplina de Estágio Supervisionado, 80% dos egressos afirmaram que era “muito bom”, 7% “bom” e 13% “regular”. As falas dos mesmos revelam a importância dessa disciplina:

Não somente pela grade curricular que exigia, mas se faz necessário à prática da profissão e através do estágio podemos conhecer o dia a dia de nossa profissão (Egresso, 1).

O Estágio supervisionado é obrigatório no Serviço Social (Egresso, 5).

Para a profissão de Serviço Social, é necessário uma prática consciente e eficaz, voltada para uma formação qualificada (Egresso, 10).

Porque é de fundamental importância, pois todo referencial teórico é repassado ao aluno, mais o cotidiano em serviço social tem suas contradições (Egresso, 14).

Os egressos percebem a necessidade da disciplina Estágio Supervisionado e sua correlação, ainda que de forma frágil quanto à relação teórico-prática, pois as falas estão muito ligadas a questão da obrigatoriedade junto à instituição a qual pertencem.

O gráfico a seguir mostra as áreas onde os egressos realizaram os estágios supervisionados:

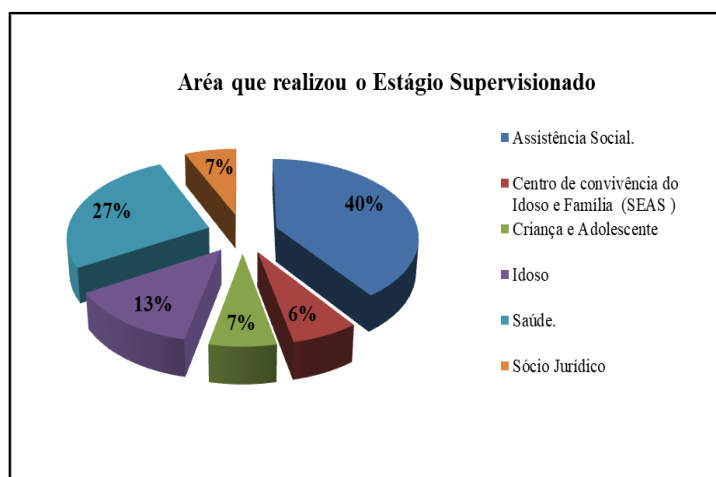


Gráfico 5: Áreas de realização do estágio Supervisionado.
Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

As áreas mais procuradas foram assistência social (40%) e saúde (27%), seguindo o que demonstram as pesquisas que tratam do tema como Quanto à inserção dos alunos nos espaços sócio-institucionais para a realização dos estágios supervisionados, 100% dos coordenadores afirmaram que as IES realizam parcerias com os órgãos públicos, privados e organizações não governamentais. Segundo o CFESS (S/D, p. 11):

As Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996, apontam pressupostos, princípios e diretrizes para nortear o projeto pedagógico de cada unidade de formação profissional e tratam o estágio supervisionado como um momento ímpar do processo ensino-aprendizagem, elemento síntese da relação teoria-prática, da articulação entre pesquisa e intervenção profissional, e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante **a inserção do/a aluno/a nos diferentes espaços ocupacionais das esferas pública e privada.**

É válido esclarecer que uma das maiores polêmicas da ABEPSS dá-se em torno do “estágio Supervisionado” visto que o documento “Sobre a incompatibilidade entre a educação à distância e o serviço social” (2014) apresenta pontos de estrangulamento em torno desta questão, quais sejam:

1. Supervisor de campo com número excessivo de estagiários/as em relação à carga horária de trabalho;
2. Estágio sem supervisão direta do/a assistente social;
3. Supervisor/a de campo sem vínculo trabalhista, atuando como voluntário/a;

Contratação de assistentes sociais somente para dar supervisão de campo, sem o assistente social desenvolver efetivamente um trabalho na instituição dentre outras irregularidades salientadas no documento (ABEPSS, 2014, p.25-27).

Questionou-se ainda junto aos egressos se eram realizadas supervisões acadêmicas no campo do estágio e 100% afirmaram categoricamente que eram realizadas sistematicamente:

Em todo o estágio é necessário que o supervisor de Campo esteja presente para orientação ao aluno (Egresso, 2).

Coordenador Serviço Social. Excelente Profissional nos levava para *in loco*. (Egresso, 4).

Minha supervisora de campo foi sempre a que mais me orientou uma excelente profissional (Egresso, 6).

Acompanhamento de um tutor (Egresso, 8).

Acompanhada devidamente por uma supervisora de campo (Egresso, 10).

Pelos dois supervisores de campo e de aula (Egresso, 13).

Com base na fala dos egressos é possível identificar uma confusão com relação a identificação do supervisor de campo e supervisor acadêmico. Nota-se que 04 (quatro) dos 06 (seis) sujeitos disseram ter tido acompanhamento do supervisor de campo (profissional da área que acompanha o aluno no campo de estágio), enquanto que 02 (dois) disseram ter tido acompanhamento com um supervisor acadêmico (tutor presencial ou a distância).

Segundo o MEC (2002, p.03), a supervisão do estágio obrigatório “[...] será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio”. Logo, ao realizar a supervisão acadêmica via AVA, a IES pode estar negligenciando a responsabilidade que tem com uma formação bem como descumprindo o que prevê a lei.

A realidade aqui apresentada mostra um cenário diferente, visto que as instituições pesquisadas (UNOPAR, Anhanguera/UNIDERP e ULBRA) e o conjunto de manifestações de coordenadores e egressos pontuam uma perspectiva destoante das denúncias realizadas pela ABEPSS, pois, segundo eles, existe um acompanhamento real das IES investigadas no processo de estágio supervisionado.

Porém, com base na pesquisa de campo, no que se refere a ULBRA, embora o aluno esteja inserido no campo de estágio e sob supervisão de um profissional (supervisor de campo) da instituição concedente, identificou-se que não há supervisão acadêmica (presencial) dos alunos no campo de estágio, pois tal supervisão é feita via plataforma digital com a mediação de um tutor a distância. Notou-se, ainda, que no polo de apoio presencial não há um supervisor acadêmico presencial para realizar as orientações necessárias aos alunos e as visitas no campos de estágio. Já na UNOPAR e UNIDERP-Anhanguera, a pesquisa mostrou que existem supervisores acadêmicos no PAP disponíveis para acompanhar os alunos no campo de estágio.

Segundo a Resolução CFESS N° 533, no Art. 7, o supervisor acadêmico “cumpre o papel de orientar o estagiário e avaliar seu aprendizado, visando a qualificação do aluno durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-política da profissão” (RESOLUÇÃO CFESS N° 533, 2008). A forma como a disciplina Estágio Supervisionado é realizada constitui-se em uma das principais críticas da categoria com relação a formação em serviço social na modalidade EaD, uma vez que exigem das instituições maior responsabilidade e compromisso com as determinações legais sobre a obrigatoriedade dessa atividade no processo de formação em serviço social.

É preciso envidar esforços para que esse espaço seja visto e compreendido como processo que irá proporcionar ao aluno uma experiência impar por meio da qual poderá desenvolver suas habilidades, refletir sobre a realidade na qual está inserido e desenvolver competências, fortalecendo sua formação e, posteriormente, seu exercício profissional, independente do curso ser a distância ou presencial.

Quanto à questão do Trabalho de Conclusão de Curso questionou-se junto aos egressos, qual o tipo de TCC as instituições exigiam com requisito para a finalização do curso:

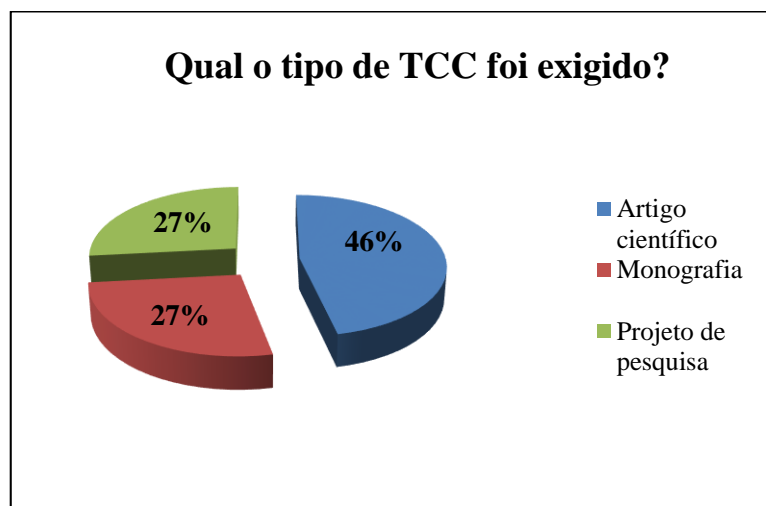


Gráfico 6: Tipo de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é exigido pela IES
Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O TCC é considerado uma das atividades indispensáveis e de fechamento no processo de formação, pois corresponde a uma síntese de tudo que foi apreendido ao longo dos quatro anos de formação, constituindo-se “[...] numa monografia científica elaborada sob a orientação de um professor e avaliada por banca examinadora” (ABEPSS, 1996, p. 19).

Silva e Rabelo (2017), ao realizarem pesquisa sobre a formação ofertada por IES que ofertam o curso de serviço social na modalidade a distância em Pernambuco, constataram na

fala de uma das assistentes social entrevistada que atua no CRESS (PE), a fragilidade dos TCC's produzidos pelos alunos destas instituições, conforme a seguir:

É por isso que muitos dizem que não se faz mais Assistente Social como antigamente. E isso a gente encontra de tudo, se a gente for visitar os polos, as bibliotecas desses polos, pegar e foliar os TCCs, você vê claramente, sem fazer análise mais profunda da precarização do ensino, no sentido da ortografia, da escrita. Erros gravíssimos, temos a dificuldade de entendimento. Aqui, a gente encontra muito no nosso atendimento, na reunião de novos inscritos, no nível da pergunta, no nível de colocações que esses profissionais estão tendo. Isso sem nenhum preconceito. (A.S. 2) (SILVA & RABELO, 2017, p. 123)

O presente estudo não objetivou abarcar a análise dessas produções, daí se torna impossível qualquer juízo de valor acerca da produção científica no Amazonas, porém os dados da pesquisa de Silva e Rabelo nos leva a questionar: é possível construir um texto científico com o rigor teórico que se espera na formação em serviço social na modalidade a distância, sem a vivência acadêmica dos alunos em iniciação científica e extensão?

Segundo Pereira (2013, p. 64-65)

[...] a ausência da vivência acadêmica dos estudantes formados nesta modalidade de ensino: estes não frequentam uma universidade, mas um Polo de Apoio Presencial de EAD. O estudante, neste contexto, limita-se a vivências com poucos colegas e ainda relaciona-se presencialmente com um tutor, o que empobrece a formação, ao compreendermos que ela vai muito além da sala de aula e da leitura de textos, mas envolver o contato com o movimento estudantil, com vários professores, de matrizes teóricas e políticas diferenciadas, com estudantes de outros cursos e a comunidade acadêmica como um todo. Assim, o sentido de comunidade acadêmica perde-se e limita-se à sala de um Polo de Apoio Presencial.

É válido esclarecer que as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, aprovadas pelo (MEC 2002) não especificam que tipo de texto científico as IES devem estabelecer para o TCC. Nesse sentido, as IES investigadas não ferem o que preconiza a lei, muito embora Pereira (2013) afirme, por exemplo, que se a pesquisa não é vivenciada na formação pela iniciação científica no EaD, isso interferirá diretamente na construção do TCC, o qual:

[...] é uma forma de materializar conhecimentos através da linguagem escrita e oral, propiciando possíveis correções e reconstruções do pensamento. É um momento em que o aluno elabora uma síntese crítica - integrando e sistematizando conhecimentos adquiridos no transcorrer do curso e nas vivências de estágios – avaliando e refletindo teoricamente sobre o movimento do saber e da realidade da ação profissional com um olhar mais ampliado no qual sintetiza conhecimentos e pode projetar novos desafios (FAUSTINI & VILLAR, 2009, p.258)

A construção do TCC expressa uma síntese da trajetória vivenciada pelo aluno desde os primeiros anos da formação, por meio dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas e nos estágios. Portanto, uma formação de qualidade será, em qualquer situação, pressuposto para um TCC de qualidade.

Por fim, questionou-se aos egressos como eles avaliam o seu nível de conhecimento sobre questões específicas da profissão com base no suporte teórico advindo do processo de formação EaD:

CRITÉRIOS	MUITO BOM	BOM	REGULAR
Serviço Social e Questão Social.	66,67%	33,33%	-
Projeto ético-político da profissão (Lei de Regulamentação, Código de Ética e Diretriz Curricular)	66,67%	20,00%	13,33%
Dimensões teórico-metodológica; ético-política e técnico-operativa da profissão	46,67%	40,00%	13,33%
Instrumentais de trabalho.	60,00%	33,33%	6,67%
Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social.	60,00%	40,00%	
Estágio Supervisionado	80,00%	6,67%	13,33%

Tabela 7: Conhecimento sobre a Profissão.

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

Com base nos critérios avaliados, optou-se por fazer a compilação dos dados avaliados como “muito bom e bom”, os quais indicam o que segue: 100% dos egressos avaliaram positivamente seus conhecimentos sobre projeto ético-político da profissão e espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais; 93,33% sustentaram ter conhecimento sobre os instrumentais de trabalho; e em terceiro lugar: 86,67% avaliaram de forma positiva o estágio supervisionado e 86,67% afirmam conhecer as dimensões que compõe o processo formativo dos assistentes sociais.

Chama atenção a avaliação de dois itens: o *primeiro*: estágio supervisionado, com 80% de respostas centradas em “muito bom”, o que parece sinalizar que os egressos possuem um bom conhecimento sobre o estágio supervisionado, processo de articulação teórico-prática da formação, que demanda conhecimento sobre os demais itens avaliados. E o *segundo* é quanto à avaliação do conhecimento sobre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão, o percentual mais baixo da tabela _ 46,67%, vai na contramão da avaliação positiva do estágio supervisionado. Como vivenciar a prática do estágio sem o conhecimento das dimensões da profissão? Não temos a pretensão de responder tal questionamento, mas evidenciar a complexidade da formação em serviço social, especialmente na modalidade a distância.

Tratam-se de questões extremamente importantes para a compreensão do fazer profissional em Serviço Social, o qual é precedido por um processo de formação em Serviço

Social, atividade complexa que requer rigor teórico, metodológico e técnico, dimensões que devem ser trabalhadas de forma articulada e complementar.

Com base nos dados apresentados até aqui, pode-se inferir que os egressos (UNOPAR, Anhanguera/UNIDERP e ULBRA) do EaD no Amazonas recebem uma formação com características que vão ao encontro da legislação vigente do MEC, embora distante da formação defendida pelas entidades representativas do serviço social, as quais propugnam por uma formação laica, presencial e de qualidade.

Nesse sentido, inquiriu-se aos coordenadores se os egressos estavam capacitados e habilitados para atuarem como profissionais:

Sim, o curso apresenta corretas bases legais, obedecendo todas as normatizações emanadas pelo curso de Serviço Social, vias seus representantes legalmente determinados (Coordenador 01)

Sim (Coordenador 2)

Para o aluno que se aplica, se dedica e faz uso de todas as ferramentas de ensino que lhes são disponibilizadas, sem dúvida, constrói uma formação que lhe permita atuar com a máxima competência profissional. Não é especificamente a melhor forma, modalidade ou qualidade de ensino ofertada que vai garantir a melhor formação. Os fatores interesse, dedicação, força de vontade, e compromisso com o processo de formação por parte do aluno, ainda é o fator determinante (Coordenador 03)

Ao longo de toda a explanação realizada sobre essa modalidade de ensino, é possível perceber na fala dos sujeitos que o EaD exige um perfil diferenciado de aluno, o qual deve ter certa autonomia para organizar seu processo de ensino-aprendizagem, o que, em tese, não seria diferente do aluno que estuda na modalidade presencial, muito embora Pereira (2007) sinalize vários fatores que podem determinar a qualidade da formação em geral, destacando principalmente a vivência acadêmica, dentre outros, uma vez que possibilita mais articulação e maior interação entre professor e aluno.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, os egressos apresentaram dados bastante relevantes:



Gráfico 7: Atuou ou está atuando profissionalmente
Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O gráfico demonstra que 67% dos egressos já atuaram/atuam como profissionais no mercado de trabalho, enquanto 33% permanecem sem acesso ao mercado de trabalho. A questão da empregabilidade de profissionais é alvo de debates na categoria, sobretudo com a expansão do ensino superior e dos cursos de serviço social nas modalidades presencial e a distância, sobretudo nas IES privadas, o que fez com que muitos profissionais formados estivessem a disposição no mercado de trabalho, com pouca perspectiva de inserção em função do desemprego crescente no Brasil.

Para Chagas (2016), o perfil do profissional formado no EaD é de um assistente social com pouco conhecimento e domínio das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política.

Inclina-se a uma prática que retoma e renova o conservadorismo na profissão, incapaz de escapar das artimanhas ideológicas do voluntarismo, tecnicismo, pragmatismo, da prática rotineira e burocratizada, do empirismo. Isso porque as demandas do Serviço Social aparecem na forma individualizada, e a prática irreflexiva nos leva a respostas individualizadas (CHAGAS, 2016, p. 55).

Sem uma formação de qualidade, o profissional tende a aceitar, sem questionar, as demandas institucionais, submete-se a trabalhos voluntários ou até mesmo busca em outras atividades a sua empregabilidade. Contrariando tal realidade, com base nos resultados da pesquisa sobre a empregabilidade dos egressos investigados, é possível afirmar que com a formação recebida por meio da modalidade de ensino a distância, estes profissionais sentiriam-se preparados para atuar e foram inseridos no mercado de trabalho.

Quanto aos principais setores empregadores dos assistentes sociais, Iamamoto (2009) revela: em primeiro lugar o *estado* com a atuação nas políticas de saúde, assistência social,

educação, habitação entre outras; em segundo *setor privado*; e em terceiro lugar o “*Terceiro Setor*” que engloba as Organizações não governamentais – ONG’s, associações, cooperativas e as demais instituições que atuam nesse setor (IDEM, 2009)

Considerou-se relevante entender as razões que levaram os egressos a “escolher” o curso de graduação à distância:

Devido à situação financeira e a vida de dona de casa (Egresso, 1).

Escolhi a graduação a Distância, porque ganhei bolsa de estudos do PROUNI, e a UNOPAR era a Instituição de ensino que oferecia vagas para bolsistas aqui no meu município (Egresso, 3).

Flexibilidade, Acesso Ilimitado, Professores sempre online e reconhecimento pelo MEC, etc (Egresso, 5).

Já tinha muita experiência de campo, amava profissão Assistente Social (Egresso, 7).

No município não existe curso de Serviço Social presencial, somente à distância (Egresso, 8).

Para facilitar, e ganhar tempo para outras atividades (Egresso, 9).

Porque moro no interior e era mais acessível (Egresso 10).

Porque trabalhava oito horas diárias e podia fazer meu honorário para o estudo pela plataforma on-line (Egresso 12).

As falas mostram que diferentes motivações levaram os egressos a escolherem a modalidade EaD, as quais vão desde o cenário competitivo do mercado de trabalho, falta de tempo, até as facilidades e vantagens do EaD, as quais acabam atraindo as pessoas por conta de novas formas de inserção de tecnologia adotadas no processo de ensino-aprendizagem. O que nos leva a compreender, dentro de uma sociedade informacional, o avanço dessa modalidade de ensino num estado que possui singularidades geográficas e um desafio contínuo de efetivação da política de educação.

Por fim, questionou-se junto aos coordenadores quais os maiores desafios da modalidade de EaD:

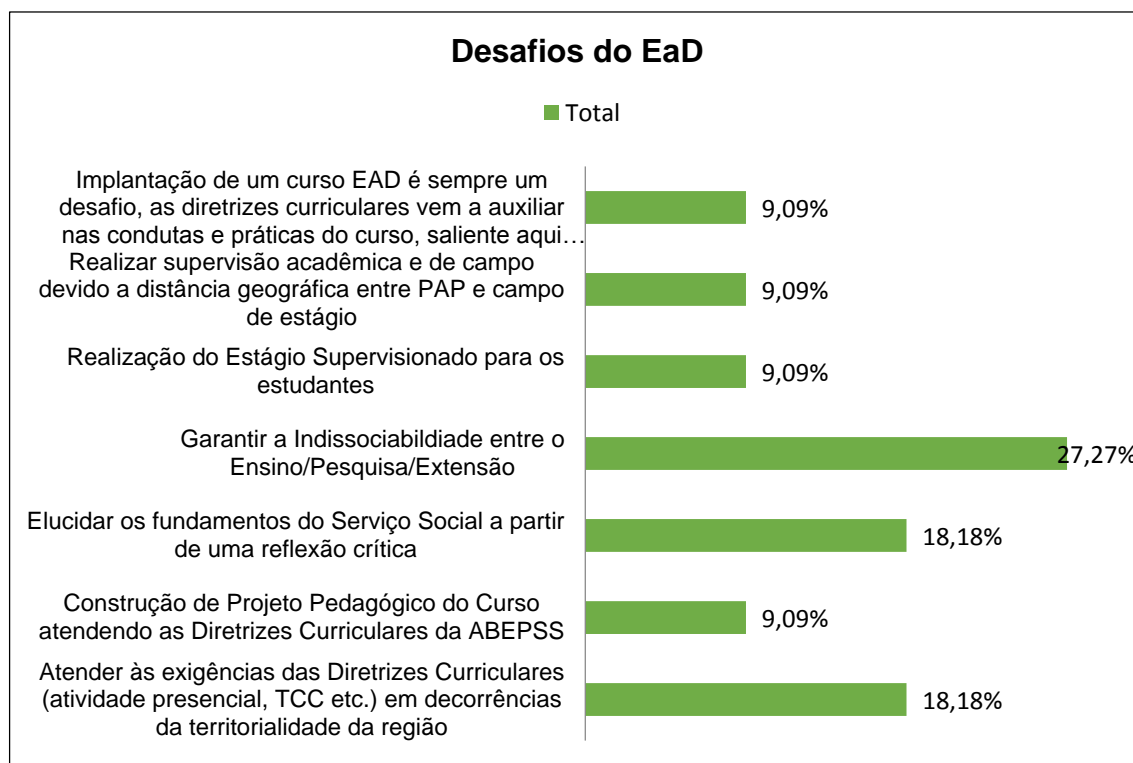


Gráfico 8: Desafios da EaD segundo os Coordenadores do cursos
Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

De acordo os dados, há três desafios mais frequentes entre os coordenadores: 27,27% indicaram a garantia da tríade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação (um dos princípios da formação em Serviço Social); 18,18% indicaram a elucidação dos fundamentos do serviço social a partir de uma reflexão crítica (como propõem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS sobre a formação baseada na teoria crítica); e 18,18% afirmam ser desafiador atender às exigências das Diretrizes Curriculares, devido às particularidades da territorial da região.

Com relação a garantia da tríade ensino, pesquisa e extensão, pode-se refletir que esse desafio possa estar ligado exatamente ao processo formativo que, muitas vezes não apresenta as condições e comprometimento necessários por parte da IES formadoras, tanto na modalidade presencial como a distância, com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, visto que as mesmas defendem a importância de uma formação que privilegie a capacidade investigativa do futuro assistente social, sendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sem dúvida, um dos grandes desafios das unidades formadoras em serviço social (PRATES, 2017). Nesse sentido, fomentar a capacidade investigativa por meio do ensino, pesquisa e extensão é, sobretudo, uma forma de materialização do projeto ético-político por meio de uma atuação profissional comprometida em transformar a realidade social.

Destaca-se que quanto às exigências estabelecidas pela ABEPSS no que diz respeito à formação em Serviço Social, a pesquisa revelou que as IES investigadas ofertam uma formação baseada nas DC's do MEC e não tomam como base a proposta de formação apresentada pela ABEPSS. Talvez esse seja o motivo pelo qual 18,18% de coordenadores sinalizaram a dificuldade em elucidar os fundamentos da profissão a partir de uma reflexão crítica, pois a mesma possibilita um maior entendimento da vida social dentro de uma sociedade capitalista (NETTO, 2010)

As manifestações dos coordenadores também trazem elementos importantes para a análise:

A modalidade de ensino à distância, é uma realidade presente e que dá oportunidade a pessoas que por algum motivo, não podem estar nos espaços presenciais de forma mais efetiva. Logo, é necessário que haja estudos mais eficazes para apoiar esta modalidade, tornando-a mais efetiva e eficaz na formação dos futuros profissionais assistentes sociais (COORDENADOR,01).

A presente pesquisa é interessante, mas algumas questões podem divergir de uma universidade para outra, temos ciência de universidades que não praticam estágio supervisionado e/ou onde os alunos não são atendidos por profissionais da área do serviço social, isso prejudica a formação e muitas vezes coloca a EAD em descrédito. O acompanhamento por parte do conselho se faz necessário e interessante neste sentido (COORDENADOR,02).

É com imensa satisfação que participei da presente pesquisa. Espero ter contribuído satisfatoriamente para o propósito da mesma (COORDENADOR,03).

Com base nos relatos dos coordenadores, é possível observar nas falas dos coordenadores 1 e 2 a preocupação quanto à construção de novos estudos que venham apoiar a formação em serviço social na perspectiva o EaD, embora saibam que algumas instituições formadoras não realizam atividades obrigatórias, a exemplo do Estágio Supervisionado, e que devem receber maior acompanhamento (fiscalização) por parte dos Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS, a fim de qualificar a formação nessa modalidade.

Com o intuito de contribuir com as discussões da categoria com relação a formação em serviço social por meio da modalidade de ensino a distância, destaca-se alguns achados significativos da pesquisa realizada:

1. Os cursos em serviço social pesquisados no Amazonas contam com infraestrutura adequada e cumprem com as exigências do MEC para a oferta de cursos na modalidade EaD;

2. Cumprem a carga horária exigida, acima de 3000hS, atendendo também à recomendação presente nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS;
3. O perfil do corpo docente de 02 (duas) IES conta com profissionais que tem desde especialização (*lato sensu*) até doutor (*stricto sensu*) a ULBRA conta com 80% de docentes com titulação de mestre e doutor e a UNOPAR conta com 90,47% de docentes com titulação de mestre;
4. As IES pesquisadas possuem PPC's elaborados a partir das Diretrizes Curriculares do MEC (2002), articulando informações como: organização do curso, perfil do egresso e atividades obrigatórias (estágio e TCC) em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, mas não as tomam como documento normativo do processo de formação em EaD;
5. Duas IES pesquisados detalham o estágio Supervisionado e o TCC PPC, mas a terceira IES não apresenta informações sobre os dois temas;
6. Ausência nas três IES de supervisão acadêmica presencial junto aos alunos em campo de estágio;
7. As singularidades regionais, fator amazônico, não é reconhecido como componente essencial para a formação nos PPC's das IES investigadas, estando ausente dos conteúdos das disciplinas;
8. Dentre as exigências para o cumprimento do TCC, predomina a elaboração de artigos científicos; Todos (100%) os egressos pesquisados realizaram as atividades obrigatórias do curso, como estágio supervisionado e o TCC;
9. Dentre os egressos pesquisados, 67% atuaram ou estão atuando como assistentes sociais, ou seja, asseguraram, por meio do EaD, suas inserções no mercado de trabalho como profissionais de serviço social;
10. A partir do olhar dos coordenadores, os três macro desafios da formação em serviço social por meio de EaD são: a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a elucidação dos fundamentos do serviço social a partir de uma reflexão crítica; (especialmente em relação ao estágio supervisionado e ao TCC);
11. Para os egressos, entre as maiores dificuldades destaca-se a assimilação das dimensões teórico-prática, ético-política e técnico-operativa, a partir da formação recebida, crucial para uma formação competente, consistente e consequente.

Os achados destacados apresentam-se como aspectos relevantes identificados a partir da pesquisa, sem, contudo, esgotar um conjunto de outras informações também importantes sobre o tema pesquisado e que a partir deles possam ser pensadas estratégias para melhor organizar e qualificar a formação em serviço social no Amazonas, tendo como base não só as Diretrizes Curriculares do MEC, mas sobretudo, as da ABEPSS, fruto de construção coletiva da profissão a partir da realidade brasileira. Espera-se que o conteúdo apresentado por este estudo, possa contribuir com o aprofundamento teórico da categoria com relação a formação em serviço social na perspectiva do EaD, ressaltando a necessidade da continuidade do estudo haja vista a quantidade de IES formadoras tanto no Amazonas como em outras partes do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar é um “artesanato intelectual” (MILLS, 2009), uma construção ligada diretamente a um momento específico da vida cotidiana do pesquisador. Ao buscar o conhecimento científico, além de fazer uma escolha de vida e de carreira, o pesquisador forma-se a si próprio à medida em que reflete e interpreta a realidade de forma rigorosa, ética e fidedigna.

A pesquisa em tela retrata a necessidade de construção do conhecimento e seu permanente aprofundamento sobre a realidade da formação em serviço social na modalidade de ensino a distância, a qual se configuraria como uma das principais ameaças ao projeto de formação ancorado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, segundo alguns autores e as entidades da categoria _ CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO.

A pesquisa demonstrou que a formação em serviço social por meio do EaD cresce ano a ano no Brasil e o Estado do Amazonas não se constitui em exceção. A análise da realidade estadual sobre o tema –feita a partir do referencial teórico específico, da pesquisa documental e da manifestação de coordenadores e egressos de três IES pesquisadas – possibilitou a construção de análises e respostas (sempre datadas no tempo e no espaço), sem qualquer pretensão de generalização, às seguintes questões de pesquisa: Como se deu à inserção do ensino a distância no Amazonas, com ênfase nos cursos de graduação em serviço social? Como é conduzida pelas IES pesquisada a formação ofertada na modalidade EaD em Serviço Social no Amazonas? Como a mediação teórico-prática é apresentada nesse contexto de formação? Tal formação resguarda o que preconiza o Projeto Ético-Político Profissional? Como os egressos dessa modalidade de ensino analisam o processo de formação em Serviço Social?

Por meio da articulação teórico-prática algumas perguntas foram sendo respondidas e outras foram gerando novos questionamentos e indagações, posto que a pesquisa é um processo em movimento e o “fim” pode vir a revelar um novo começo. Entretanto, o compromisso do pesquisador em relação às respostas possíveis às perguntas selecionadas, no momento de elaboração e qualificação do projeto de pesquisa, precisam ser concebidas como prioridade ao final de um processo planejado de pesquisa. É exatamente o que será feito a seguir, de forma a agregar e sintetizar os “achados da pesquisa”.

Vale resgatar que o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a formação profissional ofertada nos cursos de Serviço Social na modalidade à distância, suas simetrias e assimetrias em relação às Diretrizes Curriculares da ABEPSS e à luz do Projeto ético-político profissional no Amazonas. Para tanto, traçou-se os seguintes objetivos específicos:

Primero objetivo: discorrer acerca da origem e expansão dos cursos de Serviço Social nas modalidades à distância no Amazonas. Para responder a esse objetivo, partiu-se do entendimento de que após 1990 a Educação no Brasil sofreu implicações oriundas da Contrarreforma do Estado, cujas decisões de cunho econômico, político e social implicaram em intenso retrocesso social e deram espaço às políticas neoliberais, priorizando-se, dentre outras, as políticas de reajuste fiscal, sucateamento da coisa pública, privatizações e flexibilizações, especialmente em relação à política de educação superior.

Como reflexo da contrarreforma do estado na Política de Educação ao final dos anos 1990, por meio da revisão da LDB (1996) foram inseridos ingredientes necessários para atender a um conjunto de medidas neoliberais. Os anos 2000 registram a intensificação do processo privatização da educação superior, provocando a expansão do ensino superior, nas esferas pública privada, com crescimento exponencial desta última.

Por meio da pesquisa documental demonstrou-se que em 2016 havia 2.407 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 12,29% públicas (296) e 87,70% (2.111) privadas. Quanto ao tipo de modalidade de ensino foram registrados 7.464.637 matrículas na modalidade presencial e 1.858.377 na modalidade de ensino a distância, em IES públicas e privadas no ano de 2017 (INEP, 2016-2017).

No que se refere ao EaD, a pesquisa constatou um crescimento expressivo dessa modalidade na esfera privada, 101% entre os anos de 2009-2014, o que não aconteceu na a mesma proporção na esfera pública, a qual registrou o crescimento de apenas 5%.

Quanto a oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Amazonas, a pesquisa revelou que o estado conta hoje com 39 (trinta e nove) IES que ofertam o curso nas modalidades de ensino presencial e a distância, com um total de 146.505 (cento e quarenta e seis mil, quinhentos e cinco) vagas autorizadas pelo MEC. Identificou-se ainda que das 39 IES, 26 (vinte e seis) IES ofertam o curso na modalidade a distância, por meio de 138.954 (cento e trinta e oito mil, novecentos e cinquenta e quatro) vagas disponibilizadas. Logo, infere-se que o número de vagas autorizadas para os cursos em EaD é muito superior à totalidade de vagas disponíveis para os cursos presenciais, cerca de 7.5550. Ou seja, trata-se de uma realidade presente e em franca expansão.

A pesquisa comprova que no Amazonas há uma predominância da formação privada em serviço social, com ênfase na crescente oferta de cursos EaD por IES privadas com sede em outros estados, as quais chegam (ainda que de forma precária) a territórios onde as instituições

públicas ainda não chegaram. No Amazonas o curso de serviço presencial é ofertado somente pela UFAM nos municípios de Manaus (capital) e de Parintins (interior).

O **segundo objetivo** específico da pesquisa foi conhecer os projetos pedagógicos dos cursos de serviço social a distância das IES investigadas. Como resposta a esse objetivo, a procede-se a uma análise comparativa entre o que preconizam as Diretrizes Curriculares do MEC e da ABEPSS para os cursos de serviço social, tomando-se como base os Projetos Pedagógicos dos Cursos das IES investigadas.

A pesquisa mostrou que, no geral, há ausência de informações importantes exigidas para a composição dos PPC's, segundo a legislação (RESOLUÇÃO Nº 15, DE 13 DE MARÇO DE 2002), tais como: clara e detalhada organização do curso, ausência de informações precisas sobre: Estágio Curricular (supervisão acadêmica), tipo de texto científico exigido como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; atividades complementares obrigatórias, direcionamentos para a elaboração dos planos de ensino, organização da infraestrutura que deve ser ofertada pelo PAP (há informações somente do polo sede), tutores presenciais (área de formação, titulação e regime de trabalho).

Ressalta-se que os Projetos Pedagógicos dos Cursos não foram elaborados com a participação dos coordenadores do polo de apoio presencial, na modalidade a distância, pois toda a organização do curso de serviço social ocorre no Polo Sede (matriz) das IES investigadas, localizados em outros estados da federação. Isso demonstra que as singularidades da região amazônica não são contempladas no documento, conforme verificado em relação às disciplinas e seus respectivos conteúdos. Ainda assim, destaca-se a importância do EaD como uma das formas de inclusão ao ensino superior em um Estado fortemente marcado pela desigualdade regional, econômica e social, dificuldade de acessibilidade em decorrência das particularidades geográficas e aos próprios desafios inerentes à implementação de políticas públicas, especialmente na área da educação.

O **terceiro objetivo** específico tratou de verificar a visão dos egressos e coordenadores sobre a formação profissional nos cursos de Serviço Social na modalidade à distância ofertada pelas IES investigadas. De acordo com as informações coletadas e analisadas, a formação em serviço social ofertada pela IES pesquisadas no Amazonas parecem atender majoritariamente as Diretrizes Curriculares para o curso de serviço social do MEC. Entretanto, um dos principais desafios da formação, segundo os coordenadores, é exatamente a implementação de uma formação pautada nas DC's da ABEPSS.

Ressalta-se que, de fato, às IES buscam atender às exigências das Diretrizes Curriculares do MEC, as quais parecem ter se distanciado da proposta enviada pela ABEPSS em pontos específicos, tratados no capítulo II, pois, ao aprová-las, o MEC realizou modificações significativas no texto. Destaca-se, ainda, que a proposta de formação da ABEPSS, elaborada em 1982, destina-se à uma formação presencial, pautada nos princípios e diretrizes e nos núcleos de fundamentação da profissão, ligados ao Projeto Ético-político Profissional. Logo, pensar a formação no contexto do EaD representa para a categoria um grande desafio a ser enfrentado, pois as Diretrizes atuais estão totalmente centradas no ensino presencial, mas o ensino a distância já é realidade.

Ao lado do desafio anterior, um outro se destaca: a elucidação dos conteúdos trabalhados a partir de uma reflexão crítica, colaborando para a fragilização do processo de ensino-aprendizagem e sua articulação com o projeto ético-político da profissão. A fundamentação teórico-metodológica e ético-política vinculada à perspectiva histórico-crítica constitui a base da formação profissional em serviço social, de acordo com as DCs da ABEPSS. Em assim sendo, entende-se que a relação entre a “aparência” e a “essência”, faces de uma mesma realidade, sinaliza para a necessidade de uma reflexão que apreenda suas multifacetadas em direção a uma verticalização em direção à essência.

Chama atenção o quantitativo de professores com titulação de doutores e mestres em duas (02) das IES investigadas, pois parece demonstrar que as instituições vem priorizando a composição de um corpo docente especializado para organizar e executar a formação na modalidade EaD, muito embora deva-se enfatizar que se trata de um corpo docente especializado nos polos sede, nos polos de apoio presenciais das IES investigadas identificou apenas coordenadores com especialização *lato sensu*, e um com formação e especialização em outra área. Quanto aos tutores, é possível perceber a ausência de informações por parte das instituições sobre os mesmos, impossibilitando estabelecer uma avaliação sobre a sua atuação, o que leva a um possível fortalecimento do posicionamento das entidades representativas da categoria quando tratam da fragilidade do processo de formação na perspectiva do EaD.

Da mesma forma, o percentual de empregabilidade dos egressos pesquisados na região, cerca de 67%, revela uma realidade a ser considerada. São profissionais que atuam ou atuaram como assistentes sociais no mercado de trabalho após a conclusão de seus cursos. Trata-se de uma informação à princípio positiva e que merece aprofundamento, pois os críticos da EaD consideram que a sua fragilidade não dá conta de preparar os profissionais para o mercado de trabalho. Apesar de não ter sido objeto da presente pesquisa a verificação acerca das atividades

exercidas pelos respectivos profissionais, tem-se convicção de que tal análise mereceria ser realizada, sobretudo em um contexto de profundo desemprego no Brasil.

Quanto às atividades obrigatórias do curso, como estágio supervisionado e o TCC, esses foram 100% realizados pelos egressos da pesquisa, embora tenha-se identificado que 01 (uma) das 03 (três) IES não possuía um supervisor acadêmico no PAP para supervisionar o aluno no campo de estágio. Quanto a essa situação específica, tanto a legislação do MEC como as DC's da ABEPSS não são cumpridas, embora todas as IES apresentem um curso com carga horária condizente tanto com as Diretrizes do MEC como da ABEPSS para o curso de serviço social.

Com relação ao tipo de texto científico a ser elaborado ao término do curso, a ABEPSS recomenda a construção de uma monografia, mas, com base na pesquisa, observou a predominância de artigos científicos, o que, por si só, não se constitui em incentivo das IES para à iniciação à pesquisa de seus estudantes. Deve-se registrar que, trata-se de um desafio, que não é exclusivo da formação em EaD.

É importante destacar que o debate sobre a formação em serviço social na modalidade de ensino a distância deve permanecer e avançar, haja vista o constante crescimento de IES que ofertam o curso nessa modalidade, incluindo-se no debate a importância de mais rigor quanto ao cumprimento da legislação do MEC como, por exemplo, o credenciamento de novas instituições, abertura de novos polos de apoio presencial, fiscalização desses polos e avaliação continuada do desempenho dos alunos no processo formativo.

Quanto às entidades representativas da categoria, espera-se maior articulação, fiscalização (CFESS/CRESS) e a iniciativa de novas pesquisas para uma análise atualizada da formação na modalidade a distância, uma vez que a mesma é fato, é real e se expande com uma frequência bem maior que a presencial. Ou seja, a realidade está posta, não se pode negá-la. Como enfrenta-la? Eis a grande pergunta que nos atinge a todos!

Por fim, a nossa expectativa é de que as análises aqui apresentadas, sobretudo em relação aos novos achados da pesquisa, possam contribuir para um debate que interessa à sociedade, aos profissionais de Serviço Social, as suas entidades e associações, cujas exigências de qualidade devem ser sempre almejadas, sem se restringir, entretanto, apenas ao EaD, mas ao conjunto da formação dos profissionais de serviço social, seja tal formação presencial ou a distância.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Competências para Educação a Distância: matrizes e referenciais teóricos**. Agosto, 2012.
- ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**: com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro, 1996.
- ABEPSS. Projeto ABEPSS Itinerante. **Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas**. Mimeo, 2014.
- ABMES & EDUCAINSIGHTS. **Um ano do Decreto da EAD: impacto da educação a distância na expansão do ensino superior**. Maio/2018.
- ABREU, Maria H. E, SANTOS, Cláudia M. dos. **Desafios do estágio supervisionado na atualidade**. Serviço Social e educação. (Org.) Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida. (Coord.) Valeria Forti, Yolanda Guerra. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez: Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 1995.
- ALMEIDA, S. A. de; WOLFF, S. “**Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância**”. In: **Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI**. Marília, UNESP, 2008. Disponível em: < <https://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/sergioantunesdealmeida.pdf> >
- AMORIM, Álvaro André. **O persistente estado de crise: nexos entre Estado, política social e cidadania no Brasil**. IN: BOSCHETTI, Ivanete [et al] (Orgs.) **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDERSON, Perry. et al. **A Trama do Neoliberalismo**. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, Marcia I. P. **ENTRE SOMBRAS E LUZENTES: o trabalho docente no curso de Serviço Social em tempos de intensa mercantilização do ensino superior**. Manaus, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BARROSO, N. P., CAVALCANTE, M. T. M., FARIAS, R. M. S., FERREIRA, S. L.. **Reflexões sobre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária**. Disponível em < http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID6765_19082016133705.pdf. > Acesso em 20/04/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Brasília, 2018.
- BEHING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. Ed. SP: Cortez, 2008.

BORGES, Gustavo da Rosa, MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni, DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza, MONDINI, Luis Cesar. **A Relação entre o perfil dos alunos que cursam EaD e os motivos de escolha desta modalidade.** Revista de Administração da UNIMEP. v.14, n.3, Setembro/Dezembro- 2016.

BRAVO, Maria I. Souza, MATOS, Maurílio C. de. **As Dimensões Ético-Políticas na Formação Acadêmica do Assistente Social: a Articulação Ensino-Pesquisa-Extensão.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

BRASIL. **Caderno da Região Hidrográfica Amazônica / Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Recursos Hídricos.** – Brasília: MMA, 2006.

BRAGA, Maria Elisa, GUERRA, Yolanda. **Supervisão em Serviço Social. Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** Brasília/DF, jun. 2006.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Brasília/DF, jun. 2005.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996.** Brasília/DF, maio. 2017

BRASIL. **Lei Nº 13.415, Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília/DF, fevereiro, 2017.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio -PNAD Contínua TIC 2017.** Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br> > Acessado em 08.06.2019.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. -9. ed. rev. e atual. -** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

BRAVO, Maria Inês Souza. **Política de Saúde no Brasil. In: Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional.** Org. Ana Elizabete Mota, 4 ed. São Paulo, Cortez; Brasília – DF: OPAS, OMS, Ministério da Saúde 2009.

BORGES, E., JESUS, D., FONSECA, D. **A EAD no contexto educacional: proposta para uma avaliação.** ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Ouro Preto, 3 – 5 de outubro de 2011 – UNIREDE.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso para todos pela educação (2007-2009).** 1.ed.– São Paulo: Outras expressões, 2013.

CARVALHO, C. H. A. de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede.** Vol. 1 - 8ª edição (revista e ampliada). Tradução de Roneide Venancio Majer e colaboração de Klaus Brandini Gerhardt. Ed. Paz e Terra, 2000.

CAPUTI, Lesliane, Moreira, Tales Willyan Fornazier. **As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os Valores Éticos e Políticos para a formação profissional em serviço social.** Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

Censo Da Educação Superior. **Notas Estatísticas 2017.** Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2017.

CFESS. **Resolução N.º 273: Código de Ética Profissional do Assistente Social.** Brasília. Março, 1993.

CFESS. **Brochura: Meia formação não garante um direito: o que você precisa saber sobre supervisão direta de estágio em serviço social.** S/D.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** Volume 2, Brasília, 2015.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social.** Volume 1, Brasília, 2014.

CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO. **Carta Aberta aos Estudantes e Trabalhadores dos Cursos de Graduação a Distância em Serviço Social no Brasil.** Brasília, 2009.

CERQUEIRA, Jackson B. A. de. **Uma Visão do Neoliberalismo: Surgimento, Atuação e Perspectivas.** Sitientibus, Feira de Santana, n. 39, p.169-189, jul./dez. 2008.

CERQUEIRA, A. G. C., CERQUEIR, A. C., SOUZA, T. C. de, MENDES, P. A. **A Trajetória da Ldb: Um Olhar Crítico Frente À Realidade Brasileira.** S/D

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Ofensiva capitalista, despolitização e politização dos conflitos de classe.** IN: TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS – ano VIII, N.16. Brasília: ABEPSS, 2008.

e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acessado em 08/05/2018.

EDUCA+BRASIL. **Gestão de Franquias.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/cursos-e-faculdades/gestao-de-franquias> Acessado em: 30/06/2019.

FARIA, Adriano Antonio; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. VECHIA, Ariclê, MOCELIN, Márcia Regina, **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.** Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5128_2836.pdf> PUCPR, 2011.

FERNANDES, M. B, MOREIRA, M. R, SUCENA, L. F. **A avaliação de políticas sociais no contexto da reforma gerencial do Estado: contribuições para o debate metodológico.** In: SER SOCIAL: Revista do programa de Pós-Graduação em Política Social. Metodologia de análise e de intervenção em Políticas Sociais. Brasília: SER SOCIAL/UNB, jan. 2004.

FAUSTINI, Márcia Salete Arruda, VILLAR, Véra Lúcia Carvalho. **Formação Profissional em Serviço Social - uma ênfase no processo de construção do TCC.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 11 - n. 23 - jul./dez. 2009

FERREIRA, A. T. S, PEREIRA, L. D., SOUZA, A. C. V. **Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social Ead e Presenciais.** IN: TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS – ano 14, n. 27, p. 181-202, jan./jun., Brasília, 2014.

GAMBOA, S. S. **Revolução Informacional.** PUC, 1997.

GUERRA, Yolanda. **A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância.** Serv. Soc. Soc. no.104 São Paulo Oct./Dec. 2010 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282010000400008>>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Audemaro Taranto. **A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica.** Horizonte, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 1º sem. 2004.

HERMIDA, J. F, BONFIM, C. R. S. **A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: História, Concepções e Perspectivas.** IN: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ISSN: 1676-2584/166. Ago 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 10. ed.– São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro.** IN: Revista Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico/Amazonas.** 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: INEP, 2001.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopeses-estatisticas-educacao-da-superior>> Acesso em: 10/05/2018

JESUS, Diovana P. de, BORGES, Eliane M. **A EaD no Contexto Educacional: proposta para avaliação.** Associação Brasileira de Educação a Distância, Vol. 13, 2014.

JIMENEZ, Susana, RABELO, Jackline e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

KOIKE, Maria Marieta. **Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. Serviço Social: direitos e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 201-218, 2009.

LELIS. I. A. O. M., MESQUITA. S. S. A. **Cenários do Ensino Médio no Brasil.** Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Rio de Janeiro, Brasil, 2015.

LEWGOY, A. M. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008

LIMA, Kátia. **Expansão da educação superior brasileira na primeira metade do novo século.** Serviço Social e Educação. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

LOJKINE, J. **A revolução informacional.** São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO. A. G. C.; MORAES. W. F. A. de. **Da produção em massa à customização em massa: sustentando a liderança na fabricação de motores elétricos.** Cad. EBAPE.BR vol.7 no.4 Rio de Janeiro Dec. 2009.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação.** 8. Ed.– São Paulo, Cortez, 2003.

MARTISN JUNIR, Joaquim. **Como escrever trabalho de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEDEIROS, Soraya Maria de, ROCHA, Semíramis Melani Melo. **Considerações sobre a terceira revolução industrial e a força de trabalho em saúde em Natal.** Natal-RN, S/D.
MÉSZÁROS, Caio Antunes. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação.** Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção educação contemporânea), 2012.

MENDES, Jussara Maria Rosa. **Tendências teóricas, epistemológicas e metodológicas para a formação profissional do assistente social no Brasil.** Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-005.pdf>. Acesso em: 15.01.2019

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios.** Tradução Maria Luiza X. de A. B.; revisão técnica Celso Castro.–Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2007.

_____. **Relatório da Comissão Assessora Para Educação Superior A Distância.** Portaria MEC Nº. 335, de 06 de fevereiro de 2002.

_____. **Educação Superior a Distância.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia> Acessado em: 20.11.2018.

_____. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.** Resolução Nº 15, De 13 De Março De 2002

MORAES, Reginaldo C.C. **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 197-218, jan.-mar., 2015.

MOTA, A.E. **O Feitiço da Ajuda – As Determinações do Serviço Social na Empresa.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MOTA, A. E. **Serviço Social e saúde.** (Orgs). São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.

MONTAÑO, Carlos. **O Serviço Social frente ao neoliberalismo: mudanças na sua base de sustentação funcional-ocupacional.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 53, 1997.

MONTAÑO, C. E. **O projeto neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do 'terceiro Setor'.** Revista Lutas Sociais, NEILS/PUC-SP, São Paulo: Ed. Pulsar, n. 8, p. 53-64, 1. sem. 2002.

MONTENEGRO, Rita de Cássia. **A criação da Escola de Serviço Social de Manaus.** Edua, Manaus, 2015.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: sistema de aprendizagem**. Tradução Ez2Translate: revisão técnica Renata Aquino Ribeiro. 3. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MUGNOL, Marcio **A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos**. Ver. Diálogo Educ, Cur Mugnol itiba, v. 9, nº 27, p. 335 – 349, maio/agosto. 2009.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social no Brasil**. Cortez, 2010.

_____. **A construção do projeto ético-político contemporâneo**. In. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

NETO, Raimundo N. A. S. **Revolução informacional, novas tecnologias e o consumo imediatista**. 2012a.

NETO, J. A. M. **Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica. Educação a distância: o estado da arte, volume 2**, Frederic Michael Lito, Marcos Formiga (Orgs.). 2.ed. – São Paulo, 2012b.

OLIVEIRA, Inaê Soares. **A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro**. Revista ANDES S/N, 2015.

OLIVEIRA, Simone E. B. de. **Conhecimento e prática profissional: o saber fazer dos assistentes sociais em Manaus**. Editora da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. **A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica**. IN: Revista Urutágua, nº 24, maio/junho/julho/agosto, p. 132 à 146, Maringá, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser-. **A CRISE DA AMÉRICA LATINA: Consenso de Washington ou Crise Fiscal?**. Aula magna no XVIII Encontro Nacional de Economia da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec), proferida em Brasília em 4 de dezembro de 1990.

PEREIRA, Larissa D. **Política educacional brasileira e serviço social: do profissionalismo ao empresariamento da formação profissional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Expansão dos cursos públicos de Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional**. Rev. katálysis vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2018

PEREIRA, Larissa D, KERN, Francisco A. **A educação superior no Brasil na perspectiva do direito social: cenários que levam ao programa Prouni**. Educação - Revista Quadrimestral. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p.10-19 – abr. 2017.

PEREIRA, Thiago I, SILVA, Luís F. S. C. da. **As políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização?** Revista Debates, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010.

PIRES, M. F. de C., REIS, J. R. T. **Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações**. Interface (Botucatu) vol.3 no.4 Botucatu Fev. 1999.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Organização do sistema educacional brasileiro**. Disponível em < <https://www.portaleducacao.com.br> > Acessado em 08/05/2018.

PRATES, Jane Cruz. **A pesquisa e a extensão no processo de ensino aprendizagem da Graduação e Pós Graduação em Serviço Social**. Revista: Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 16, n. 1, p. 01 - 08, jan./jul. 2017

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil: análise de tendências à desqualificação profissional**. Serviço Social e Educação. Larissa Dahmer Pereira, Ney Luiz Teixeira de Almeida organizadores; coordenadores da série Valeria Forti, Yolanda Guerra. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PIMENTA, Ana Cristina Borges. **Serviço Social e Ensino a Distância (EaD): análise da expansão**. In: Associação de Professores da PUC-SP – APROPUC. Revista PUC, edição nº35, 2009, p. 41-46

RIBEIRO, Andressa de Freitas. **Taylorismo, fordismo e toyotismo**. Revista Lutas Sociais, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

SANTOS, Marcio D. M. **A constituição do campo da educação superior a distância no Brasil (1996 – 2010)**. Campinas, SP: [s.n], 2013.

SCHNITMAN, I. M. **O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem**. 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, v. 1, p. 1-10, 2010.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. SEMESP, 2016.

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**. IN: TEMPORALIS. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. ABEPSS – ano 17, n. 33, p. 103-140, jan./jun., Brasília, 2017.

SILVA JUNIOR, J. R., SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Marcia Perales Mendes et al. (Org.). **O Assistente Social e as Mudanças no Mundo o Trabalho**. Manaus, EDUA, 2005.

SILVA, Marcia Perales Mendes. **Serviço Social: da formação acadêmica ao exercício profissional**. Manaus, EDUA, 2015.

SILVA, R. S. da. SILVEIRA, R. L. L. da. **Meios de transportes e desenvolvimento regional no estado do Amazonas: uma análise das microrregiões geográficas do Madeira e do Purus**. V. 15. N. 2. p. 45-84. Dez. 2012.

SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do Plano de Ensino e do plano de aula**. UNIRIO, Rio de Janeiro, Fevereiro/2014.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA, Joaquina B., BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social.** Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **Ensino à Distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes.** Revista Universidade e Sociedade - ANDES n° 45, p. 61-71. Brasília, jan.2010.

ULBRA. Histórico da institucional. Disponível em: < <http://www.ulbra.br/manaus/sobre-a-ulbra/historico> > Acesso em Abril de 2019.

ULBRA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022. ULBRA, 2017. **Plano de Desenvolvimento Institucional (ULBRA) 2017-2022.** Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/fa0c1cd2e347b7e4959972cc680467d7.pdf>. Acessado em: 25 de junho de 2019

ULBRA. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (ULBRA) 2016.** Disponibilizada pela coordenadora do polo Ulbra/Manaus.

UNOPAR. **Guia de Percuro: Curso de Graduação em Serviço Social bacharelado.** UNOPAR, 2017.

UNOPAR. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional (UNOPAR/IMPERATRIZ) 2015-2019.** Disponível em: http://www.faculdadepitagoras.com.br/SiteAssets/Paginas/Documentos-Institucionais---Imperatriz/PDI%20Imperatriz_2015-2019.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019.

UNOPAR. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (UNOPAR) S/D.** Disponível em: www.unoparead.com.br/documentos/guia.../servico-social-anterior.pdf Acessado em: 25 de junho de 2019.

UNIDERP – ANHANGUERA. **Histórico Institucional.** Uniderp-Anhanguera. Disponível em www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_Administracao.pdf Acesso em Abril de 2019.

UNIDERP – ANHANGUERA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional (Anhanguera/UNIDERP) 2016-2020.** Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/2016_PDI_Uniderp.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019.

UNIDERP – ANHANGUERA. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, 2015. Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (Anhanguera/UNIDERP) 2015.** Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_ServicoSocial.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2019.

ZAMLUTTI, Maria E. M. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40.** Campinas, SP: (s/d), 2006.

APÊNDICE A

TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
E SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA - PPGSS**



TERMO DE COMPROMISSO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa EaD, **A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas**, desenvolvida pela mestrand Aline Ribeiro de Lima, lotada no Minicampus-UFAM Manaus - Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 - Setor Sul, Manaus - AM, 69077-000, e-mail aline.limaab@gmail.com, sob orientação da Professora Dra. Márcia Perales Mendes Silva, lotada na Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP: 69077-000, Campus Universitário Sen. Artur Virgílio Filho (Setor Norte), sala 08, telefone:(92) 3305-2349 – Ramal 2349 do Bloco Mário Ypiranga - IFCHS, e-mail: marcia.perales@gmail.com. A pesquisa tem como objetivos: **Geral:** Analisar a formação profissional ofertada nos cursos de Serviço Social na modalidade a distância, suas simetrias e assimetrias com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a luz do Projeto ético-político profissional no Amazonas. **Específicos:** 1) Discorrer acerca da origem e expansão dos cursos de Serviço Social nas modalidades a distância no Amazonas; 2) Conhecer os projetos pedagógicos dos cursos de serviço social a distância das IES investigadas; 3) Verificar a visão dos egressos, tutores e/ou coordenadores sobre a formação profissional nos cursos de Serviço Social na modalidade à distância. Sua participação é **VOLUNTÁRIA** e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa, assim como, não receberá nenhuma remuneração. A pesquisa utilizará questionários semiestruturados. O local, horário e data da pesquisa serão acordados com antecedência entre pesquisador e entrevistado. No ato de sua aceitação serão assinadas duas vias do Termo de Consentimento Livre esclarecido, ficando uma em posse do pesquisador e a outra em posse e do participante. Os questionários semiestruturados serão enviados por meio eletrônico, com aviso antecipado. Vale destacar, que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, e que na existência de riscos seja de ordem emocional, psicológica ou moral, prestaremos assistência ao participante da pesquisa de acordo com a resolução 466 de dezembro de 2012: II.3.1 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos. E se comprovado que o participante da pesquisa sofreu qualquer tipo de dano resultante de sua participação, terá direito à indenização por parte do pesquisador, ou seja, os participantes estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.” (Resolução CNS nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Vale destacar, ainda que existem garantia de ressarcimento e o modo como deverá ser realizado o ressarcimento das despesas do participante da pesquisa e de seu acompanhante, quando necessário. Salienta-se que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a "transporte" e "alimentação", mas a tudo o que for necessário ao estudo (Item IV.3.g, da Resolução CNS nº. 446 de 2012). Por fim, ressaltamos que a pesquisa possibilitará a produção de novos conhecimentos e reflexões críticas tanto sobre a atual política de ensino superior brasileira como em relação aos impasses e perspectivas da formação na modalidade EaD e suas particularidades em relação à formação em Serviço Social no Amazonas. A publicização dos resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos acadêmicos e revistas científicas etc., mas os resultados obtidos jamais revelarão informações sobre o seu nome, a Instituição a qual você pertence ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. Para quaisquer esclarecimentos, segue endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM: Rua Teresina, 495, Bairro Adrianópolis – Manaus/AM, Escola de Enfermagem de Manaus, Sala 07, Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br - cep.ufam@gmail.com

Consentimento pós-informação:

Eu _____, após a leitura deste documento (elaborado em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra será entregue ao participante) e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, apresento minha concordância de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa como informante.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Tutor



Impressão Polegar

APÊNDICE B

INSTRUMENTAIS DE PESQUISA - COORDENADORES

I. IDENTIFICAÇÃO GERAL

Sexo: () Feminino () Masculino

Idade: _____

Estado civil: Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () União Estável ()

Titulação:

Graduação () Onde _____ em quê _____

Especialização () Onde _____ em quê _____

Mestrado () Onde _____ em quê _____

Doutorado () Onde _____ em quê _____

Pós-Doutorado () Onde _____ em quê _____

Tempo que trabalha na instituição: Menos de 1 ano () 01 a 05 anos () 06 a 10 anos () acima de 10 anos Já coordenou o curso em outra instituição? Não () Sim () Qual? _____

Remuneração: 01 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos () Acima de 6 salários mínimos ()

II. ESTRUTURA OFERTADA (PAP)

Como você avalia a estrutura física do Curso, a partir dos conceitos a seguir:

Estrutura	Muito bom	Bom	Regular	Insuficiente	Não se aplica
Laboratório de Informática					
Laboratório de Ensino					
Sala de tutoria					
Biblioteca					
Secretaria do Polo					
Acesso a Computadores					
Acesso a Internet					
Acesso aos ambientes virtuais. (Fóruns, bibliotecas, chats, etc.)					

Quais ferramentas de comunicação são ofertadas para os alunos no curso?

() Internet. () Telefone. () Fóruns de Discussão.

() Chats. () Outras.

Os alunos possuem acesso à internet e as aulas e aos conteúdos abordados nos ambientes virtuais de aprendizagem?

() Sim, Totalmente. () Sim, parcialmente. () Não possuem acesso.

III. ENSINO

Como você avalia o Curso, a partir dos critérios a seguir:

CRITÉRIOS	Muito bom	Bom	Regular	Insuficiente	Não Se Aplica
Qualificação de Tutores					
Qualidade das Aulas					
Recursos de interação utilizados (videoconferências, chats, fóruns, telefones, etc.)					
Orientações dadas aos alunos sobre as atividades teóricas a serem desenvolvidas.					
Material Didático (Livros, Apostilas, Capítulos, DVD's, CD's, Páginas da Web, e etc)					
Acesso aos recursos de interação utilizados (videoconferências, chats, fóruns, telefones, etc.)					
Projeto Pedagógico do Curso.					
Plano de Ensino das Disciplinas					
Estrutura Física do PAP (Biblioteca, laboratório de informática, sala de tutoria, etc					
Estágio Supervisionado					
Atividades de Pesquisa					
Atividades de Extensão					

Como tutor (a) ou coordenador (a) de Serviço Social, você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS?

() Sim, totalmente. () Sim, parcialmente. () Não conheço.

Justifique: _____

Se positivo, qual a relevância das Diretrizes Curriculares da ABEPSS na formação profissional do assistente social?

Quais dessas matérias básicas, segundo as Diretrizes Curriculares, são ofertadas no curso?

- () Filosofia
 () Antropologia
 () Direito
 () Política Social
 () F.H.T.M do Serviço Social
 () Ética Profissional
 () Acumulação Capitalista e Desigualdades
 () Economia Políticas Sociais
 () Processo de Trabalho do Serviço Social
 () Administração e Planejamento em Serviço Social
 () Pesquisa em Serviço Social
 () Ciência Política
 () Sociologia
 () Formação sócio-histórica do Brasil

Selecione os desafios enfrentados para a implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS na Modalidade EaD?

- () Garantir a Indissociabilidade entre o Ensino/Pesquisa/Extensão
 () Elucidar os fundamentos do Serviço Social a partir de uma reflexão crítica
 () Atender às exigências das Diretrizes Curriculares (atividade presencial, TCC etc.) em decorrências da territorialidade da região
 () Construção de Projeto Pedagógico do Curso atendendo as Diretrizes Curriculares da ABEPSS
 () Realização do Estágio Supervisionado para os estudantes
 () Realizar supervisão acadêmica e de campo devido a distância geográfica entre PAP e campo de estágio

Outro (s): _____

O projeto pedagógico foi construído na Matriz da IES?

- () Sim,
 () Não

Justifique: _____

Você participou da construção do Projeto Pedagógico e/ou da reformulação do projeto atual?

- () Sim, totalmente.
 () Sim, parcialmente.
 () Não

Justifique: _____

Ano da elaboração e/ou reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social vigente? _____

Na sua opinião as singularidades regionais (Amazônia) estão contempladas no projeto pedagógico vigente? De que forma?

2.4 Na sua opinião o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, atende o preconiza o Projeto Ético-Político da Profissão no que diz respeito à formação acadêmico-profissional?

- () Sim, totalmente.
 () Sim, parcialmente.
 () Não sei informar.

Justifique: _____

O Plano de Ensino das disciplinas é apresentado e discutido com os alunos no ingresso de cada disciplina?

- () Sim
 () Não

Justifique: _____

Nos planos de ensino das disciplinas o que está contemplado:

- () Ementa
 () Objetivos

- Conteúdo Programático
- Metodologia
- Avaliação Cronograma
- Referências Bibliográficas

Como você avalia a importância do Plano de Ensino das disciplinas?

- Muito importante
- Importante
- Pouco Importante
- Não é importante

Como você avalia a formação em serviço social na modalidade EaD se comparada à presencial?

- Satisfatória
- Pouco Satisfatória
- Insatisfatória

Justifique: _____

IV PESQUISA E EXTENÃO

Que atividades de pesquisa científica são ofertadas aos alunos?

- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)
- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
- Não são ofertadas.

Justifique: _____

Os alunos do cursos participam de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, e etc.?)

- Sim, com recomendação e subsídios da Instituição.
- Sim, com subsídios próprios.
- Não participam.

Justifique: _____

A instituição de ensino dispõe de algum programa de iniciação científica?

- Sim.
- Não.

Porquê? _____

Que atividade (s) de extensão são realizadas no curso?

- Atividades culturais (conferências, palestras, encontros)
- Qualificação profissional (Cursos, oficinas, e etc.)
- Atividades envolvendo ações sociais (trabalhos de campo).
- Projetos e ou programas.
- Outros.

Que tipo de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é exigido dos alunos finalistas?

- Artigo científico.
- Monografia.
- Projeto de pesquisa.
- Não há tal exigência.
- Outros.

V ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Como se dá a inserção dos alunos nos espaços sócio institucionais para a realização do estágio supervisionado?

- Por meio de parcerias da IES com órgãos públicos, privados e organizações não governamentais.
- Por meio de iniciativa do aluno

Outras formas _____

O aluno pode ser dispensado do estágio supervisionado?

- Sim Não

Justifique (sim e não): _____

São feitas supervisões acadêmicas presenciais ao campo de estágio de forma sistemática?

- Sim
- Não

Justifique (sim e não): _____

Como se dá os encontros sistemáticos da supervisão de estágio?

- Mensal
- Bimestral
- Trimestral
- Quadrimestral

Justifique _____

Que instrumentais são produzidos pelo aluno no período de estágio supervisionado?

- Plano Individual do Aluno – PIA
- Relatório de Estágio
- Relatório de Visita Técnica.
- Projeto de Intervenção.
- Lista de Frequência
- Outros: _____

Existe mapeamento dos campus de estágio em todos os municípios em que a instituição faz a oferta de curso de serviço social?

- Sim
- Não

Descrever como é realizado o mapeamento:

Como é feita a supervisão acadêmica no estágio supervisionado?

A formação ofertada nesta modalidade de ensino capacita e habilita os alunos para atuarem profissionalmente nos espaços sócio ocupacionais do assistente social?

APÊNDICE C

INSTRUMENTAIS DE PESQUISA - EGRESSOS

IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO

- ✓ **Sexo:** () Feminino () Masculino
- ✓ **Idade:** _____
- ✓ **Estado civil:** Casado () Solteiro () Divorciado () Viúvo () União Estável ()
- ✓ **Titulação:**
 - ✧ Graduação () Onde _____ em quê _____
 - ✧ Especialização () Onde _____ em quê _____
 - ✧ Mestrado () Onde _____ em quê _____
 - ✧ Doutorado () Onde _____ em quê _____
 - ✧ Pós-Doutorado () Onde _____ em quê _____
- ✓ **Ano em que começou concluiu a graduação em Serviço Social:** _____
- ✓ **Instituição de ensino:** _____

AVALIAÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO RECEBIDA

Assinale no quadro abaixo, como você avalia a formação recebida no curso de Serviço Social, com base nos seguintes itens:

CRITÉRIOS	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE	NÃO SE APLICA
Laboratório de Informática					
Laboratório de Ensino					
Sala de tutoria					
Biblioteca					
Secretaria do Polo					
Acesso a Computadores					
Acesso a Internet					
Acesso aos ambientes virtuais. (Fóruns, bibliotecas, chats, etc.)					
Qualificação de Tutores					
Qualidade das Aulas					
Recursos de interação utilizados (videoconferências, chats, fóruns, telefones, etc.)					
Orientações recebidas pelos tutores nas atividades teóricas					
Material Didático (Livros, Apostilas, Capítulos, DVD's, CD's, Páginas da Web, e etc)					
Acesso aos recursos de interação utilizados (videoconferências, chats, fóruns, telefones, etc.)					
Projeto Pedagógico do Curso.					
Plano de Ensino das Disciplinas					
Estrutura Física do PAP (Biblioteca, laboratório de informática, sala de tutoria, etc					
Estágio Supervisionado: supervisão acadêmica					
Estágio Supervisionado: supervisão de campo					
Atividades de Pesquisa					
Atividades de Extensão					

Por que você escolheu o curso de graduação a distância?

No início de cada disciplina, eram apresentados e discutidos os Plano de Ensino das disciplinas?

- () Sim, totalmente.
 () Sim, parcialmente
 () Não. *

*Justifique: _____

Você acha que o Plano de Ensino de uma disciplina é importante?

- () Muito importante
 () Importante
 () Pouco Importante
 () Não é importante

Que ferramentas de comunicação você utilizou no seu curso com maior frequência?

- () Internet.
 () Telefone.
 () Fóruns de Discussão.
 () Chats.
 () Outras.

Você conseguia desenvolver atividades referente ao conteúdo abordado nas aulas virtuais?

- () Sim, totalmente.
 () Sim, parcialmente.
 () Não.

Justifique: _____

Você sentiu dificuldade em acessar as plataformas de ensino virtuais?

Como você tirava suas dúvidas com relação aos conteúdos trabalhados?

Como você avalia as orientação das atividades práticas desenvolvidas em ambientes virtuais e laboratórios?

- () Adequada
 () Pouco adequada
 () Inadequada.*

*Justifique _____

Como você avalia a atuação de tutores e professores do curso?

- () Adequada
 () Pouco adequada
 () Inadequada.*

*Justifique _____

Como você avalia a atuação do coordenador do Polo de Apoio Presencial?

- () Adequada
 () Pouco adequada
 () Inadequada

Justifique

A partir da formação recebida, como você avalia seu conhecimento sobre a profissão, segundo os critérios elencados:

CRITÉRIOS	MUITO BOM	BOM	REGULAR	INSUFICIENTE	NÃO SE APLICA
-----------	-----------	-----	---------	--------------	---------------

Serviço Social e Questão Social.					
Projeto ético-político da profissão (Lei de Regulamentação, Código de Ética e Diretrizes Curriculares)					
Dimensões teórico-metodológica; ético-política e técnico-operativa da profissão					
Instrumentais de trabalho.					
Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social.					
Estágio Supervisionado					

PESQUISA E EXTENSÃO

Que atividades de pesquisa científica você participou?

- () Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)
 () Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
 () Não são ofertadas.

Justifique: _____

Você participou de eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, e etc.?)

- () Sim, com recomendação e subsídios da Instituição.
 () Sim, com subsídios próprios.
 () Não participam.

Justifique: _____

A instituição de ensino dispõe de algum programa de iniciação científica?

- () Sim.
 () Não.

Porquê? _____

Que atividade (s) de extensão foram realizadas no curso?

- () Atividades culturais (conferências, palestras, encontros)
 () Qualificação profissional (Cursos, oficinas, e etc.)
 () Atividades envolvendo ações sociais (trabalhos de campo).
 () Projetos e ou programas.
 () Outros.

Que tipo de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi exigido de você como aluno finalista?

- () Artigo científico.
 () Monografia.
 () Projeto de pesquisa.
 () Não há tal exigência.
 () Outros.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Você fez estágio supervisionado?

- () Sim.
 () Não.

Porquê? _____

Se positivo, você era acompanhado por supervisor de campo e/ou de ensino?

- () Sim.
 () Não.

Explique: _____

Caso tenha feito, em que área você estagiou?

- () Saúde. () Sócio Jurídico () Educação

- () Assistência Social. () Idoso () Meio Ambiente
() Previdência Social () Criança e Adolescente. () Outros: _____

Você se sentiu preparado para atuar nesta área a partir da formação recebida no curso de Serviço Social?

- () Sim, totalmente.
() Sim, parcialmente.
() Não.

Justifique: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Você já atuou ou está atuando profissionalmente?

- () Sim.
() Não.

Se positivo, qual a área e o local de atuação? _____

Se negativo, por que? _____

Você já participou de algum processo seletivo na área de Serviço Social?

- () Sim, muitas vezes.
() Sim, poucas vezes.
() Nunca participei.

Você já passou ou foi classificado em concurso público?

- () Sim.
() Não.

5.3 Como você avalia sua formação acadêmica em serviço social na modalidade EaD?

ANEXO A Parecer Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas.

Pesquisador: ALINE RIBEIRO DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99869618.1.0000.5020

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.041.934

Apresentação do Projeto:

Intitulada como “EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas”, a pesquisa em tela parte do entendimento de que a Educação no Brasil após os anos 90 sofreu implicações oriundas da Contrarreforma do Estado, que a partir da tomada de decisões de cunho econômico, político e social implicou em um intenso retrocesso social e deram espaço a novas políticas neoliberais que tem por objetivo o reajuste fiscal, as privatizações, sucateamento da coisa pública, em benefício de poucos. Assim, como ponto de partida, o que se pretende é saber como se deu à inserção do ensino a distância no Amazonas, com ênfase nos cursos de graduação em serviço social, de que forma é conduzida pelas IES a formação em serviço social ofertada na modalidade EaD, como a mediação teórico-prática é apresentada nesse contexto de formação e se está sendo resguardada o que Projeto Ético-Político Profissional, por fim nos interessa saber como os egressos dessa modalidade de ensino analisam o processo de formação em Serviço Social. O objetivo geral deste estudo é Analisar a formação profissional ofertada nos cursos de Serviço Social na modalidade a distância, suas simetrias e assimetrias em relação às Diretrizes Curriculares da ABEPSS e à luz do Projeto ético-político profissional no Amazonas, bem como, discorrer acerca da origem e expansão dos cursos de Serviço Social nas modalidades à distância no Amazonas; conhecer os projetos pedagógicos dos cursos de serviço social a distância das IES investigadas e verificar a visão dos egressos, tutores e/ou coordenadores sobre a formação profissional nos cursos de Serviço Social na modalidade à

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

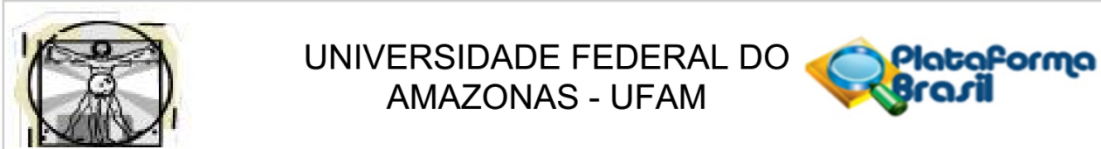
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.041.934

Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.pdf	09/11/2018 16:38:53	ALINE RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Outros	TERMOANUENCIA.pdf	09/11/2018 15:56:39	ALINE RIBEIRO DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO_CEP.pdf	09/11/2018 15:46:32	ALINE RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	27/08/2018 14:21:16	ALINE RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Outros	APENDICEB.pdf	24/08/2018 11:56:43	ALINE RIBEIRO DE LIMA	Aceito
Outros	APENDICEA.pdf	24/08/2018 11:56:21	ALINE RIBEIRO DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 27 de Novembro de 2018

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B**Termos de Anuência**

Manaus, 06 de novembro de 2018.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Maria Loiola Lima
Coordenador (a) Acadêmica da Instituição de Ensino Superior UNIDERP – Anhanguera, venho por meio desta informar que a V. As. que AUTORIZO a pesquisadora Aline Ribeiro de Lima, aluna do curso de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas”, sob orientação da Prof. (a). Dra. Márcia Perales Mendes Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir de tal segurança e bem estar.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP

Maria Loiola Lima
Coordenadora Acadêmica
de Manaus

Maria Loiola Lima
Coordenadora Acadêmica



UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

Recredenciada pela Portaria Ministerial nº 906 de 17/08/2016 – D.O.U. de 18/08/2016
ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL LUTERANA DO BRASIL

Manaus, 13 de agosto de 2018.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Daniela von Mühlen, Coordenadora do Polo EaD/Manaus da Instituição de Ensino Superior ULBRA, venho por meio desta informar que a V. As. que AUTORIZO a pesquisadora Aline Ribeiro de Lima, aluna do curso de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas”, sob orientação da Prof. (a). Dra. Márcia Perales Mendes Silva. Ressalto que “o referido projeto será realizado na Universidade Luterana do Brasil - Polo Manaus, e só poderá ocorrer a partir da apresentação do Parecer do Colegiado de aprovação do Comitê de Ética em Seres Humanos”.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir de tal segurança e bem estar.

Daniela von Mühlen

DANIELA VON MÜHLEN
COORDENADORA DO POLO EAD ULBRA MANAUS

CENTRO UNIVERSITÁRIO
LUTERANO DE MANAUS
Daniela Von Mühlen
Coordenadora Polo EAD Manaus



Manaus, 27 de novembro de 2018.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM.

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Alcina Bentes de Azevedo**, Gestora da Universidade Pitágoras UNOPAR, Polo Parintins-Am, venho por meio desta informar que a V. As. que AUTORIZO a pesquisadora Aline Ribeiro de Lima, aluna do curso de Pós-graduação em Serviço Social e Sustentabilidade do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “EaD, A DISTÂNCIA NOS SEPARA? Um estudo sobre a formação profissional em Serviço Social no Amazonas”, sob orientação da Prof. (a). Dra. Márcia Perales Mendes Silva. Declaro conhecer e cumprir as Resolução Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir de tal segurança e bem estar.

ALCINA BENTES DE AZEVEDO
Alcina Bentes de Azevedo
Coordenadora Gestora UNOPAR Parintins-Am
Polo Parintins

Alcina Bentes de Azevedo
GESTORA UNOPAR
Polo Parintins