



CRESS
CONSELHOS REGIONAIS
DE SERVIÇO SOCIAL



Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social

Conselho Federal de Serviço Social – CFESS

Conselhos Regionais de Serviço Social - CRESS

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS

Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social – ENESSO

Brasília, setembro de 2010

Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social

Introdução

Em setembro de 2008, a partir do 37º Encontro Nacional CFESS/CRESS, indicou-se a constituição de um grupo de trabalho nacional, envolvendo um Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de cada região, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que teve a tarefa de construir e monitorar a implementação do *Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior*, considerando as mudanças em curso desde a promulgação da LDB (1996). A partir de abril de 2009, quando foi finalizado o Plano, desencadeamos conjuntamente a estratégia de colher o máximo de informações sobre a precarização do ensino superior, especialmente sobre a penetração do EaD no âmbito da graduação em Serviço Social.

Este documento torna públicos os resultados deste trabalho, reunindo dados e análises coletados e produzidos neste período, muitas vezes num esforço conjunto entre os CRESS e as Diretorias Regionais da ABEPSS. Foram produzidos pelos CRESS 14 documentos retratando a precária situação de oferta de graduação à distância nas cinco regiões do país. Os dados aqui sistematizados expõem para a sociedade brasileira, para os gestores públicos e autoridades do judiciário, e para a categoria dos(as) assistentes sociais a incompatibilidade entre esta modalidade de oferta de cursos de nível superior e a formação profissional em Serviço Social com qualidade.

1- Ensino de Graduação à Distância: um breve histórico

Em 1993, o MEC e o Ministério das Comunicações assumem um protocolo para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância Brasilead, que tinha por objetivo articular as ações na área desenvolvendo o EAD no Brasil (Lima, 2007,134). Até meados da década de 1990 o ensino à distância era utilizado no Brasil em cursos profissionalizantes e de complementação de estudos. A partir desse período, com a ampliação da internet, iniciou-se uma política nacional de educação superior à distância. Seu marco fundamental está na LDB, que incentivou o surgimento desses programas, posteriormente regulamentados pelos decretos 2494/98 e 2561/98. O primeiro decreto caracteriza o ensino à

distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem pela mediação de materiais didáticos organizados e veiculados em vários meios de comunicação. O segundo decreto trata do credenciamento dos cursos à distância, e foi complementado por outras portarias e documentos do MEC .

Em 2001, o MEC publicou a portaria n.º 2253 que autorizava instituições de ensino superior a cumprirem até 20% da carga horária obrigatória de seus cursos regulares presenciais por meio de EAD. No mesmo ano a Resolução CES/CNE nº 1 permitiu a abertura de cursos de pós-graduação *stricto sensu* à distância, a serem regulados pela CAPES. Outra importante medida na implementação do EAD no ensino superior brasileiro foi a criação de consórcios entre as universidades, com destaque para o Cederj, que reúne universidades do Estado do Rio de Janeiro para oferecer cursos de licenciatura à distância.

Ao contrário dos países centrais, onde as TIC agregam novas possibilidades pedagógicas, nos países periféricos o uso dessas tecnologias tem significado substituição tecnológica. Uma política de ensino superior pobre para pobres, já que declaradamente a EAD está associada à oferta de ensino para segmentos mais pauperizados, conforme consta no PNE aprovado no governo Cardoso. A formação e atualização de professores em serviço é outro dos focos da implementação do EAD desde o governo Cardoso. Essas duas metas, formação de professores e acesso ao ensino superior de segmentos mais empobrecidos continuou sendo o horizonte da implementação do EAD durante o governo Lula.

Para Tonegutti (2010), o EAD só deve ser considerado para estudantes mais maduros, que precisam se beneficiar das vantagens da flexibilidade de horários e têm condições de estabelecer hábitos de estudo independentes. Para estudantes mais jovens a intervenção mais direta do professor com metodologias de ensino motivadoras é fundamental para uma aprendizagem mais profunda. Além disso, o EAD poderia ser utilizado como complementação (e não substituição) do ensino presencial e em educação continuada.

No entanto, no Brasil, a falta de vagas suficientes no ensino público presencial leva estudantes jovens de 18 a 24 anos, com perfil para o ensino presencial, a ingressarem em cursos à distância sem qualquer necessidade. No ensino público enquanto a média de candidatos por vaga em 2007 em cursos presenciais foi 7, no EAD foi de 0,35 candidatos por vaga, tornando esse sistema mais fácil de ser acessado. Tonegutti (2010,67) afirma com veemência que o EAD não deveria ser usado como mecanismo de “democratização” do acesso ao ensino superior, como defende o governo, com a finalidade política de cumprir a meta de 30% de jovens no ensino superior até 2011 prevista no PNE, claramente orientado pelos

acordos internacionais, especialmente a OMC. Ainda ressalta que a precarização do trabalho docente é maior na EAD, onde a maioria dos professores é pago por meio de bolsas e contratos precários.

Em 2007, 4% do total de instituições de ensino superior ofertavam cursos de EAD sendo 45 públicas e 24 privadas. Porém, a maioria das matrículas concentrava-se no ensino privado. Além disso, o número de vagas em 2007 foi 89,4% superior ao ano anterior (Tonegutti, 2010,63), demonstrando que o EAD cresce exponencialmente no ensino superior. Não há ainda, no entanto, dados consolidados sobre o percentual de estudantes que terminam os cursos, mas os poucos e parciais dados do INEP levam a crer que a evasão é substancialmente superior nessa modalidade¹.

2- Contrarreforma do Ensino Superior no Brasil e Crescimento do EaD no Serviço Social

A defesa da formação profissional, sem dúvida, é uma das principais frentes de luta do serviço social brasileiro nesse momento histórico e é fundamental apreender o significado dessa expansão desmesurada do ensino superior sem qualidade, em geral com fins lucrativos e à distância, ainda que não exclusivamente. Embora não existam dados oficiais precisos disponíveis sobre o número de matrículas nos cursos de graduação à distância, as informações sobre o crescimento do número de cursos no serviço social são assustadoras e revelam sua expansão desmesurada, sobretudo no ensino privado, conforme tabela abaixo:

Tabela 1

Cursos e Instituições que Ofertam Curso de Serviço Social no Brasil, Segundo o MEC

¹ Elementos históricos gentilmente fornecidos Juliana Cislighi Fiúza, que constam da dissertação de mestrado intitulada: *Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira* (UERJ, 2010)

Estado	Cursos Presenciais				Cursos à Distância			
	Nº. Munic.	Nº. Instituições			Nº. Munic.	Nº. Instituições		
		Pública	Privada	Total		Pública	Privada	Total
RR	08	01	01	02	14	01	03	04
AM	62	01	09	10	22	01	05	06
AC	22	-	03	03	07	01	02	03
RO	11	-	04	04	13	01	06	07
AP	04	-	02	02	04	01	04	05
PA	63	01	05	06	36	01	06	07
TO	118	02	02	04	24	01	05	06
Região Norte	288	05	26	31	64	01	08*	09
MT	46	01	05	06	49	01	06	07
MS	26	-	04	04	46	01	06	07
GO	61	01	02	03	59	01	04	05
DF	01	01	03	04	01	01	07	08
Centro Oeste	134	03	14	17	155	01	08*	09
MA	72	01	02	03	47	01	07	08
PI	37	01	05	06	14	01	05	06
CE	23	02	06	08	32	01	04	05
RN	24	02	03	05	17	01	05	06
PB	20	02	03	05	26	01	06	07
PE	30	01	05	06	43	01	05	06
AL	16	01	02	03	25	01	06	07
SE	07	01	02	03	30	01	05	06
BA	71	02	10	12	226	01	08	09
NORDESTE	300	13	38	51	460	01	10*	11
MG	224	04	59	63	177	01	07	08
ES	23	01	09	10	30	01	07	08
RJ	39	04	13	17	53	01	06	07
SP	169	02	55	57	306	01	08	09
SUDESTE	455	11	136	147	566	01	10*	11
PR	79	04	27	31	153	01	07	08
SC	72	01	11	12	82	01	07	08
RS	91	03	17	20	116	01	06	07
SUL	242	08	55	63	351	01	09*	10
BRASIL	1419	40	269	309	1596	01	13	14

Fonte: Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>
Acesso em 28 de agosto de 2010. Não foram encontrados sobre número de alunos matriculados.

* No caso das instituições privadas que ofertam cursos à distância, não é possível somar, pois são as mesmas que estão em diversos Estados. O total apontado na coluna de regiões indica o quantitativo diferente de instituições presentes na região.

Os cursos declaram formalmente em seus projetos pedagógicos uma carga horária em torno de 3000 a 3340 horas. São cursos semestrais, com duração entre 3 e 4 anos, ou seja, a princípio estão em conformidade com a legislação e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e do MEC (2001). Declaram iniciar o estágio supervisionado, em geral, no quarto ou quinto períodos e informam uma carga horária de estágio entre 400 e 450 horas.

Nesse ritmo de crescimento, há estimativas, ainda que devam ser matizadas, considerando a dinâmica do mercado de trabalho, de que o número de profissionais poderá dobrar em 10 anos (Iamamoto, 2007). Este processo vem sendo acompanhado de perto pelas entidades da categoria, e é perceptível que o ritmo da produção de graduandos não implica necessariamente em entrada no mercado de trabalho e inscrição no CRESS, apesar de já existirem inscrições de alunos oriundos desses cursos nos conselhos.

Mas o que deve nos chamar atenção não são apenas os números. A primeira campanha que dá origem à política de comunicação do Conjunto CFESS/CRESS tinha o mote: “O Brasil Precisa de Serviço Social”. Um país com a magnitude da desigualdade, da exploração, da discriminação que temos precisa de muitos assistentes sociais: os 93 mil hoje existentes são insuficientes. Nós queremos mais direitos, mais serviços para assegurá-los, mais concursos públicos. A França, por exemplo, mobiliza cerca de 600 mil trabalhadores sociais, dentre os quais os assistentes sociais de nível superior, com padrões de desigualdade infinitamente diferentes. A questão a ser problematizada é a “produção” de profissionais em massa e com conteúdos banalizados; é a qualidade do ensino que está sendo oferecido, que não assegura o perfil das Diretrizes Curriculares; é a educação bancária e mercantilizada que não garante o serviço social de qualidade que o Brasil precisa.

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em que pese os esforços de jovens e comprometidos docentes, em função das condições de trabalho: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas. Quanto à graduação à distância, sabemos que realiza no máximo transmissão de informações, mas jamais formação profissional, como tem denunciado a ABEPSS, o CFESS e a ENESSO em várias notas públicas, inclusive uma que se dirige aos estudantes e profissionais envolvidos nesta modalidade, alertando-os e explicando as razões da nossa luta, que nada tem a ver com preconceitos ou discriminação (ABEPSS, CFESS e ENESSO, 2009). Vale lembrar ainda que as medidas desencadeadas pela aprovação da LDB - exame nacional de curso, mestrados profissionalizantes, substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, cursos seqüenciais, ensino à distância em todos os níveis - seguem orientações dos organismos internacionais, no sentido do favorecimento da expansão da educação como serviço privado, de diversificação e massificação do ensino, e de reconfiguração das profissões, conforme os acordos a OMC, como vem chamando atenção Leher (2001) e vários textos do ANDES-SN. Assim, o significado estrutural da contrarreforma do ensino superior pode ser sintetizado por meio de alguns eixos:

- A expansão do ensino superior privado ligeiro presencial ou à distância, com o suporte na LDB e forte apoio institucional do Ministério da Educação ao longo de seguidos governos, ocorre para configurar **nichos de valorização do capital médio**, num período em que o capitalismo promove uma intensa oligopolização do capital, com tendências de concentração e fusão de capitais, e dificuldades de investimento produtivo e de valorização. Constitui ainda uma **via de acesso ao fundo público e ao crédito**, a exemplo da discussão acerca do apoio do BNDES a essas instituições, na perspectiva da valorização e do suporte ao lucro privado fácil e rápido, tendência esta que vem crescendo no contexto da recente crise. Trata-se da introdução de tecnologia capital intensiva para o treinamento em grande escala e baixo custo – nesse caso os tutores e congêneres são super-explorados -, em curto espaço de tempo, com alta lucratividade.

- A descoberta do curso de serviço social como nicho de valorização relaciona-se a uma demanda do mercado de trabalho, no formato que adquire o enfrentamento das expressões da questão social pelo Estado e as classes no neoliberalismo. Trata-se de produzir uma preparação para as requisições de mensuração e gestão/controle dos pobres. Nesse contexto, não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social e a educação popular. Ao contrário, o que se requisita é **um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação**. Daí que é desnecessário o tripé ensino, pesquisa e extensão: nossa matéria vida, tão fina, é tratada com a velha indiferença do mercado. A resposta vem na forma de conteúdos fragmentados, parciais e medíocres. Nada de livros, mas apostilas! Nada da discussão e riqueza da sala de aula, mas a relação individual e virtual com um tutor distante e que orienta muitos alunos, ou seja, é super explorado. Empobrecimento e mediocridade em quantidade, com a ilusão de que está se promovendo e democratizando o acesso ao ensino superior. Isso nos leva ao próximo eixo.

-A expansão desse tipo de ensino corresponde a uma **estratégia política de legitimação** porque se dá em nome da democratização do acesso ao ensino superior como forma de chegar ao emprego, o que tem um forte poder de mobilização da sociedade brasileira, que está entre as mais desiguais do planeta em todos os acessos, historicamente. A maior perversidade desse projeto é essa: estamos produzindo um exército de reserva de trabalhadores de formação superior limitada e que mal tem condições de competir no mercado de trabalho, como mostram os processos de seleção pública e concursos, mas que

caem no canto de sereia do acesso, que na verdade é a forma do governo brasileiro corresponder aos parâmetros internacionais de competitividade e atratividade, no contexto da mundialização, no mesmo passo em que reproduz seu projeto político;

- Essa expansão tem conexão com as linhas mestras do projeto de “crescimento econômico” brasileiro, conforme as escolhas que tem sido feitas a partir da implementação do projeto neoliberal no Brasil, com ares de neodesenvolvimentismo, que traz em si o retorno às “vocações naturais”, numa reprimarização da economia brasileira, a exemplo do agronegócio, especialmente biocombustíveis e etanol. Essa hipótese, levantada por Marilda Yamamoto em alguns debates, merece ser mais explorada, mas parece claro que o ensino à distância tem ganhado mais corpo no interior e em fronteiras de expansão dessa política. Nesse sentido, acirram-se as expressões da questão social e aumenta a demanda por assistentes sociais, mas com o perfil rebaixado e acrílico. A conexão também se faz com a contrarreforma do Estado e o redimensionamento das políticas sociais, na perspectiva do Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado máximo para dar suporte a essas tendências de inserção e adaptação ao mercado mundial.

Aí estão os vetores estruturais e políticos que pressionam pela expansão do ensino superior privado ligeiro – e pelas investidas também junto ao setor público como o REUNI. Não é a primeira vez que acontecem mudanças estruturais no Brasil e que requisitam um novo perfil do ensino superior. A ditadura militar, com sua modernização conservadora, criou a universidade tecnocrática, buscando adaptá-la às requisições do “milagre brasileiro”, de força de trabalho qualificada em determinados níveis e calar preventivamente a juventude das camadas médias urbanas que queriam mais vagas no ensino superior. Esse processo prenhe de contradições inverteu a relação entre ensino público e privado no Brasil – ou seja, a saída naquele momento também foi a privatização. Mas a universidade tecnocrática pública, ainda que tenha sido fragmentada, comportou o crescimento da pesquisa, e no processo de redemocratização e ascensão dos movimentos sociais foi possível democratizá-la e constituir espaços de resistência. O serviço social se inseriu e se construiu na universidade brasileira como um desses espaços de resistência ao longo dos anos 70, apesar do ambiente hostil da ditadura, e sobretudo, a partir de 1979, ano da virada.

Isso mostra que o processo social sempre tem contradições e buscamos alianças na sociedade brasileira para a resistência a esses processos. É verdade que as características atuais são nitidamente mais destrutivas e ameaçadoras para os que vêem a educação como direito e não como mercadoria e a querem pública, gratuita e de qualidade, quando quebra-se

a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, inclusive no setor público. É a requisição estrutural de uma tecnocracia limitada ao preenchimento de cadastros e a realização de metas quantitativas em detrimento da qualidade do atendimento aos usuários. Tal requisição é elevada à enésima potência e respondida por uma universidade operacional, como diz Marilena Chauí, sem qualquer autonomia relativa em relação à dinâmica do mercado.

Passamos então aos elementos trazidos pelos documentos, que revelam a dinâmica acima analisada, e que dão sustentação à nossa posição de que a graduação à distância, ápice deste processo de contrarreforma, é incompatível com a formação profissional em Serviço Social.

3- Realidade da Graduação à Distância e Serviço Social no Brasil: o que revelam os documentos elaborados pelos CRESS

Uma notícia divulgada em jornal do Estado do Mato Grosso revelou, em 2009, que um dos cursos à distância com irregularidades mais graves é o de Serviço Social. Este depoimento foi dado por avaliadores do próprio MEC no Estado. Ao final do processo de avaliação, houve a recomendação de suspensão da autorização do funcionamento de um curso. Seria esta uma situação isolada? Observemos a seguir os dados revelados no nível nacional, a partir dos procedimentos de fiscalização do exercício profissional desencadeados pelos CRESS ou denúncias recebidas pelos CRESS e ABEPSS.

a- Falta de Transparência: dificuldades no acesso aos dados

De forma generalizada, os documentos falam da ausência de respostas, morosidade, e envio de informações incompletas, atrasadas e errôneas por parte das instituições às solicitações de informação por parte dos CRESS. No Espírito Santo, as entidades tiveram que recorrer ao Ministério Público para obter informações sobre EaD, diante da recusa das instituições em fornecer as informações. Em São Paulo, o CRESS denuncia ter sido obrigado a lançar mão de todos os recursos administrativos e jurídicos para acessar dados relevantes: envio de ofício com AR, reiteração de ofício, notificação administrativa, notificação extrajudicial e ação judicial (medida cautelar de exibição de documentos). Em São Paulo e outros estados, os pólos das instituições de EaD não respondem às solicitações, orientando o CRESS a remeter-se à instituição mantenedora, dificultando o acesso (Minas Gerais).

O envio de dados atrasados também compromete o acesso a informações e eventual fiscalização. Em Hortolândia, São Paulo, por exemplo, foram enviados em 2009 dados da relação de campos de estágio do ano de 2008. Foram detectadas irregularidades naquele

município, mas um ano depois a situação já não existia e não era possível identificar efetivamente o que existia. Este exemplo, na verdade é um fato recorrente presente em vários documentos. Há também o envio de informações e listagens com nomes e números de CRESS de profissionais que não correspondem ao banco de dados dos CRESS. Isso significa que as instituições não verificam junto ao CRESS a situação dos profissionais, até porque os documentos revelam que as instituições não possuem Coordenações de Estágio, conforme clara orientação da ABEPSS, e a busca dos estágios se faz por parte dos estudantes. Em Capão Bonito, São Paulo, a lista de campos de estágio não correspondia à visita *in loco* do CRESS. Estes exemplos mostram a indisposição de transparência das instituições envolvidas nesta modalidade de oferta. Observamos, por fim, recusas explícitas de gestores das instituições, alegando a impertinência da fiscalização dos CRESS quanto às “informações internas” da instituição.

Mas os problemas de controle democrático por parte da sociedade não param nas instituições. O órgão de fiscalização e controle, o MEC, também não disponibiliza de forma transparente informações como o número de estudantes efetivamente matriculados por instituições – talvez um dos dados mais indisponíveis. Além disso, o MEC é também moroso nas suas respostas às solicitações dos CRESS, fato denunciado em vários documentos.

Chama atenção, ainda, a tentativa das instituições de EaD de não explicitar que ofertam cursos à distância, a partir da publicação para a sociedade de denominações como: presencial-interativa; ensino interativo; sistema de ensino interativo, sistema presencial conectado. Nitidamente, essa estratégia produz a confusão sobre a natureza da metodologia do curso, razão pela qual uma instituição foi inclusive condenada judicialmente a não mais publicar essas expressões, já que tais modalidades de educação não estão previstas no ordenamento jurídico brasileiro.

São parcas as informações sobre a dinâmica de implementação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (monografias finais), não sendo identificadas pelos CRESS e ABEPSS informações sobre processo de orientação e avaliação (por exemplo: se há bancas e se há orientação presencial). Também são desconhecidas ou ausentes informações sobre o papel da tutoria nos cursos, bem como exigências para sua contratação pelas instituições, a exemplo de ser ou não assistente social para disciplinas privativas, conforme estabelece a Lei 8662/1993.

b- A Existência de Projeto Pedagógico em Consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS e MEC e a Dinâmica do Curso

As Diretrizes Curriculares da área, cujo perfil já foi comentado anteriormente, estão sendo flagrantemente desrespeitadas, com a oferta de conteúdos estranhos às matérias definidas nas Diretrizes Curriculares e às Atribuições e Competências previstas na Lei 8662/1993. O exemplo mais contundente de oferta de conteúdos que não tem relação com o serviço social e as Diretrizes Curriculares vem do Pará: processo negocial, nutrição e higiene, mediação e arbitragem. Além disso, a análise do material didático que conseguimos acessar mostra uma generalizada simplificação e banalização dos conteúdos da Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Quanto à dinâmica pedagógica, os documentos revelam que as aulas são transmitidas via satélite, algumas com duração de até 45 minutos, e os encontros presenciais são realizados uma ou duas vezes por semana nessas aulas, que são acompanhadas por um tutor, não estando assegurada sua formação em Serviço Social, como mostram vários documentos, apesar das declarações institucionais em contrário. Em São Paulo e Espírito Santo, foram identificadas situações de encontros presenciais no intervalo de 60 e 30 dias respectivamente. Os encontros presenciais são seguidos de atividades e debates nos portais das instituições. No Espírito Santo, foi possível identificar que os momentos presenciais correspondem a apenas 30% da carga horária total do curso numa instituição. Neste mesmo estado, há uma experiência de 8 horas semanais de aula presencial, o que configura a diversidade da formatação pedagógica dos cursos.

Quanto às avaliações, o quadro é bastante heterogêneo, havendo situações em que os estudantes são avaliados apenas por testes de múltipla escolha não-presenciais, como revelaram os estudantes de Presidente Kennedy – ES. Mas há avaliações presenciais com provas em cada módulo, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Contudo, sobre este último há muito poucas indicações sobre sua realização. Os alunos também são avaliados quantitativamente pela sua presença no ambiente *on line* (tempo de permanência e cumprimento de prazos) e envio de *e-mails*. O estágio é um momento de avaliação, mas não fica clara a presença dos mecanismos utilizados – relatório, avaliação em campo e acadêmica, plano de estágio e demais instrumentos previstos na Política Nacional de Estágio da ABEPSS e na Resolução CFESS 533/2008. Vários documentos referiram-se a um “estágio de observação”, tema que será retomado adiante, no item “d”. Sobre a avaliação, o depoimento da estudante do Espírito Santo causa indignação:

“[...] eles jogam a aula na TV e pronto! [...] as aulas são muito deficientes, não fazemos trabalhos, discussões, dinâmicas de grupos, seminários, nada [...] as provas são de múltipla escolha, não há questões discursivas [...] estágio e trabalhos complementares é só enviar por

sedex constando as horas que você fez. [...] Saí do curso porque ia passar 3 anos e meio lá e sair uma péssima profissional ”

c- Perfil da Tutoria em Consonância com os Instrumentos Regulatórios do Exercício e Formação Profissionais

Os documentos revelam um comportamento diferenciado das instituições na garantia de tutores com formação em Serviço Social, mas majoritariamente foram identificadas situações de tutores não assistentes sociais acompanhando as aulas, muitas vezes com um papel meramente técnico e administrativo, como denunciam situações em Santa Catarina e Alagoas. A tutoria real ocorre *on line*, o que efetivamente gera um prejuízo na relação ensino-aprendizagem, considerando a inexistência de debate coletivo mesmo nos momentos presenciais, numa dinâmica que apenas resolve dúvidas eventuais no plano individual. Outras vezes, são identificados profissionais em exercício irregular da profissão, sem registro nos CRESS, assumindo tutoria. Em Rosana, São Paulo, foi identificado este problema, mas os dados sobre o estágio vão revelar situações ainda mais graves de exercício irregular, como veremos no item “d”. No Pará, verificou-se uma situação na qual a maioria dos tutores de sala não é assistente social e a coordenação do curso é exercida por um profissional de pedagogia, infringindo a Lei 8662/1993.

Como já dissemos antes, a precarização e super exploração do trabalho dos tutores é revelada pelos documentos. A situação mais grave ocorreu em Goiás, onde se verificou a existência de carga horária de trabalho entre 40 e 60 horas com inexistência de contrato de trabalho formal de tutores. Além da tutoria de sala, este profissional cumpre com a função administrativa – arrumar a sala, cuidar dos equipamentos - e também exerce o papel de professor orientador (!).

d- Cumprimento da Lei de Estágio 11788/2008, da Resolução CFESS 533/2008 e da Política Nacional de Estágio da ABEPSS

O estágio supervisionado é, sem dúvida, e em que pese os demais problemas, o nó górdio desta modalidade de oferta. O maior número de denúncias nos CRESS e ABEPSS tem relação com este componente curricular fundamental. Seguem as principais irregularidades detectadas:

- não credenciamento dos campos de estágio junto ao CRESS (Santa Catarina), conforme estabelece a Lei 8662/1993;

- listagem de estágios com informações em discordância com os fatos fiscalizados (Bahia, Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo);
- número excessivo de estagiários por supervisor de campo, ferindo a Resolução CFESS 533/2008, e excesso de alunos por supervisor acadêmico, além dos 15 alunos por turma, conforme orientação da PNE-ABEPSS. Na Bahia 15% dos campos não respeitam as orientações normativas. Além disso, foram identificados dados bem concretos de excesso de estagiários por supervisor de campo. No Espírito Santo há, em Presidente Kennedy, 38 estagiários para 3 profissionais. No município de Rio Branco, há 58 estudantes para um supervisor, ferindo flagrantemente a Lei de Estágio 11788/2008. Em São Paulo há vários exemplos: Cordeirópolis - 12 estagiários para 1 supervisor de campo e 15 para outro; Barra Bonita, com 20 estagiários para 1 profissional e 8 para outro. No Mato Grosso do Sul há números contundentes: 1 supervisor para 30 alunos em períodos alternados, tentando burlar a legislação; 11 por 1, 12 por 1, 25 por 1, 24 por 1, 65 por 2, em diferentes municípios. Em Cruzeiro do Sul do Acre, um pequeno município, há 57 estudantes estagiando em apenas duas secretarias municipais, que não tem o número de assistentes sociais necessários para esta demanda;
- há supervisores de campo supervisionando em mais de uma instituição simultaneamente, a exemplo de Brasiléia, no Acre, e no Estado de Goiás;
- informações imprecisas nos documentos exigidos pela Lei 8662/1993 que estabelece que as instituições de ensino devem enviar aos CRESS a relação das instituições que são campos de estágio e nomes de supervisores de campo em vários estados. Identificou-se até mesmo instituição sem registro legal e sem convênio formalizado com a universidade (Rio Grande do Sul e Mato Grosso);
- a responsabilização da abertura de campo de estágio submetida somente ao estudante, sem intermédio da unidade de ensino (Santa Catarina, Bahia, São Paulo);
- pressão sofrida pelos assistentes sociais para abertura de campo de estágio (ver no item assédio aos profissionais – “g”);
- campos de estágio de serviço social em instituições que não estão em consonância com os artigos 4º. e 5º da Lei 8662/1993;
- supervisão de campo e acadêmica centrada na figura do mesmo profissional (Goiás, Santa Catarina e São Paulo, nos municípios de Itapetininga, Cotia, Avaré e Vila Formosa);
- ausência de supervisão acadêmica, a exemplo da Bahia, onde 55% dos pólos não contam com este profissional imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem, conforme a PNE e a Resolução CFESS 533/2008. Situação semelhante foi constatada no Espírito Santo;

- ausência de supervisão de campo, como na Bahia, estado onde 15% das instituições não contam com supervisores, ferindo gravemente os instrumentos normativos do estágio, inclusive a Lei de Estágio 11788/2008. Há denúncias também em São Paulo, a exemplo dos municípios de Florínea, Lucélia e Votorantim;
- supervisão de campo à distância, como revela a situação em Osasco, grande São Paulo;
- supervisão de campo que não tem vínculo de trabalho com a instituição, realizando trabalho voluntário, o que fere a Lei 11788/2008 e a resolução 533/2008 (Itapetininga, São Paulo e Rio Grande do Sul);
- o não planejamento das atividades de estágio por parte dos supervisores de campo e acadêmico, e aluno estagiário, não contendo cronograma de supervisão sistemática e plano de estágio. Numa situação limite, na Bahia, identificou-se que em 70% dos casos, o Plano de Estágio é elaborado somente pelo estagiário;
- estagiário não matriculado devidamente no semestre correspondente ao estágio curricular (Santa Catarina);
- plano de estágio em Serviço Social na Unidade de Ensino elaborado por profissionais de outras áreas e supervisor acadêmico de outras áreas (Santa Catarina e Espírito Santo);
- Realização do Estágio com carga horária menor que a carga horária declarada nos projetos pedagógicos. Na Bahia, em uma instituição, os alunos realizam apenas 30 horas de estágio e os supervisores recebem, ao longo do semestre, vários grupos de estagiários, burlando a legislação sobre a realização deste componente curricular, conforme as diretrizes do MEC e da ABEPSS. Em Pilar do Sul e Piacatu, o estágio é desenvolvido com carga horária distribuída por dois meses, o que não assegura a carga horária declarada pelas instituições. Além disso, este estágio comporta um componente que as instituições estão chamando de “estágio de observação” ou “atividade complementar”, que supostamente exigiriam menos acompanhamento, e substituindo carga horária de estágio por este mecanismo, burlando mais uma vez a legislação (São Paulo, Espírito Santo e Rio Grande do Sul);
- criação de projetos de extensão nas instituições para efetivar a realização do estágio, muitas vezes atribuindo o mesmo papel de supervisão de campo e acadêmica a um profissional;
- mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios assistentes sociais que passam a cobrar remuneração pela atividade, muitas vezes na medida em que o número de alunos extrapola sua carga horária.

- Supervisores de campo e acadêmicos em exercício irregular da profissão, com inscrição cancelada, que nunca tiveram inscrição, inadimplentes, etc. Esta situação é identificada em todos os documentos.

e- Local e Condições de Funcionamento dos Pólos de EaD

Os documentos revelam forte instabilidade institucional e fragilidade administrativa dos pólos. De acordo com a orientação do MEC no documento *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância* (2007), os pólos devem assegurar:

- *Infraestrutura Material: equipamentos, laboratório de informática compatível ao número de estudantes.* No entanto os documentos revelam exemplos das seguintes dificuldades: em Alagoas constatou-se fragilidade de infraestrutura de informática (SIC!); em Goiás percebeu-se condições inadequadas e precárias do ponto de vista técnico e ético; no Mato Grosso, foram entregues apostilas no meio do semestre;
- *Corpo administrativo, manutenção e zeladoria, técnicos para laboratório e biblioteca* - há inúmeras dificuldades relatadas pelos estudantes sobre a solução de problemas burocráticos nas instituições devido à distância entre a sala de tele-aula e o pólo presencial. Em Presidente Kennedy (Espírito Santo), os alunos denunciaram ao CRESS que teriam que se deslocar até Cachoeiro do Itapemirim para acessar suas provas corrigidas, e também que as notas do ano anterior não haviam sido divulgadas;
- *Existência de Biblioteca nos Pólos* – Em Itanhaém foram encontrados poucos livros de Serviço Social. Em Alagoas, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás, constatou-se a inexistência de bibliotecas

Provavelmente essas condições, aqui apenas exemplificadas são as que levaram os estudantes do Espírito Santo a dizer:

“[...] a presença do responsável, Coordenador, ou Diretor, ou Supervisor, e ou até o Dono do Curso, é imprescindível. Pois estamos nos sentindo órfãos e desamparados”.

f- Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão

Os documentos não identificaram essas atividades nos pólos, constatando que eles não dispõem de estrutura para pesquisa ou afirmando não ter encontrado atividades desta natureza (Espírito Santo e Rio Grande do Sul), o que quebra um princípio fundamental das

Diretrizes Curriculares da ABEPSS, no sentido de fomentar a dimensão investigativa e crítica no exercício profissional.

g- Assédio aos Profissionais

Para além das questões identificadas, há sérias denúncias de assédio moral junto aos assistentes sociais. São diversas situações, sendo que algumas já foram parar na justiça. Este é o caso de Macaé (Rio de Janeiro) onde uma assistente social que se recusou a aceitar estagiários foi ameaçada fisicamente, tendo que sair do município por algum tempo. Algumas empresas, em articulação com prefeituras, exercem fortes pressões sobre os assistentes sociais para aceitarem estagiários (Espírito Santo, Mato Grosso). Muitas vezes os estudantes são encaminhados à revelia dos profissionais e até dos campos, ferindo a Lei 8662/1993 e a Resolução CFESS 533/2008. Há pressões sobre profissionais para que assinem documentos atestando realização de carga horária de estágio não cumprida, chantageando os mesmos a partir da articulação com políticos locais (Espírito Santo). Na Bahia, o CRESS identifica que 5% das supervisões de campo foram atribuídas a profissionais sem a devida autorização dos mesmos.

4- Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Formação em Serviço Social

É importante salientar que, desde o ano de 2000, as entidades representativas da categoria – Conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO - já vêm realizando debates e discussões acerca das mudanças no ensino superior que provocam seu aligeiramento e precarização (Revista Temporalis, n. 1). Conseguimos durante este período resistir, por exemplo, aos cursos seqüenciais. A partir de 2005, com a expansão do EaD consolida-se uma unidade de posicionamento entre as entidades nacionais de serviço social, que manifestaram, em 2006, por meio de nota pública, uma posição contrária à implementação de cursos de graduação à distância na área.

O resultado do levantamento de informações que realizamos corrobora aquela posição já que revela diversos fatores e aspectos que colidem com a garantia de uma educação superior pública de qualidade e com os princípios norteadores do Projeto Ético-Político Profissional. Esse posicionamento converge com as bandeiras históricas de luta da profissão de Assistente Social em defesa da educação superior enquanto direito de todos e dever do Estado; da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; do processo formativo básico com a perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade; do acesso à bibliografia de qualidade; da realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com

acompanhamento dos supervisores acadêmico e de campo; da realização de pesquisa e investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo.

Desde que formulamos nosso plano de lutas, alguns resultados parciais vem sendo alcançados. A vitória de maior envergadura foi o descredenciamento da UNITINS e a recente abertura de um curso presencial público naquela instituição. Houve fechamento de campos de estágio em Goiás, fechamento de pólos no Espírito Santo, audiências públicas, a derrota da ação judicial da UNOPAR no Paraná, bem como a emissão de termo de saneamento e revisão de material didático desta instituição. A UNIVALE também deixou de ofertar curso de serviço social à distância. Houve representações judiciais contra o EaD no Mato Grosso, e a realização de abaixo assinado com 800 assinaturas em Alagoas contra esta modalidade de oferta. Por fim, foi aberto um procedimento administrativo pelo Ministério Público Federal para averiguação das nossas denúncias.

Os documentos apresentados pelos CRESS, dos quais recolhemos as situações mais graves, nos trazem elementos suficientes, factuais e analíticos, para sustentar o posicionamento contrário e lutar pelo fim da oferta da graduação à distância em Serviço Social no Brasil. Longe de ser uma posição meramente ideológica, trata-se da firme defesa da densidade teórico prática que deve orientar a formação do profissional de qualidade que o país requer.

Referências Bibliográficas:

ABEPSS. Revista Temporalis n. 1. Brasília: ABEPSS, 2000.

ABEPSS. Desafios à Formação Profissional em tempos de crise mundial - a ABEPSS nas atividades comemorativas de 15 de maio de 2009, disponível em http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/15_maio.pdf, 2009

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

FIÚZA, Juliana Cislighi. Análise do REUNI: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, UERJ, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Kátia. Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO, SECRETARIA de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância*, disponível em <http://www.mec.gov.br/seed/indicadores.shtm>, 2007.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Ensino à distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, 2010. n.45, p 61-71.