

SOBRE A INCOMPATIBILIDADE ENTRE GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA E SERVIÇO SOCIAL

volume 2



SOBRE A
INCOMPATIBILIDADE ENTRE
GRADUAÇÃO À DISTÂNCIA E
SERVIÇO SOCIAL

volume 2

Conselho Federal de Serviço Social

Gestão Tempo de Luta e Resistência [2011-2014]

Presidente

Sâmya Rodrigues Ramos (RN)

Vice-Presidente

Marinete Cordeiro Moreira (RJ)

1º Secretária

Raimunda Nonata Carlos Ferreira (DF)

2º Secretária

Esther Luíza de Souza Lemos (PR)

1º Tesoureira

Juliana Iglesias Melim (ES)

2º Tesoureira

Maria Elisa Dos Santos Braga (SP)

Conselho Fiscal

Kátia Regina Madeira (SC)

Marylucia Mesquita (CE)

Rosa Lúcia Prêdes Trindade (AL)

Suplentes

Heleni Duarte Dantas de Ávila (BA)

Maurílio Castro de Matos (RJ)

Marlene Merisse (SP)

Alessandra Ribeiro de Souza (MG)

Alcinélia Moreira De Sousa (AC)

Erivã Garcia Velasco - Tuca (MT)

Marcelo Sitcovsky Santos Pereira (PB)



Setor Comercial Sul (SCS), Quadra 2, Bloco C.
Ed. Serra Dourada - Salas 312/318
CEP: 70300-902 - Brasília - DF
Tel: (61) 3223-1652 | e-mail: cfess@cfess.org.br
Site: www.cfess.org.br

Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social: volume 2

ELABORADO PELO GRUPO DE TRABALHO DO CONJUNTO CFESS-CRESS TRABALHO E FORMAÇÃO*, COMPOSTO POR:

Representação CFESS

Esther Luíza de Souza Lemos
Juliana Iglesias Melim
Marcelo Sitcovsky Santos Pereira
Sâmya Rodrigues Ramos

Representação CRESS

Fabiana Soares de Almeida (Região Nordeste)
Fabrícia Cristina de Castro Maciel (Região Sudeste)
Giselli Almeida Tamarozzi Lima (Região Norte)
Júnia Rios Campelo - (Região Centro-Oeste)
Maria Izabel Scheidt Pires (Região Sul)

Representação ABEPSS

Morena Gomes Marques
Telma Gurgel da Silva

Representação ENESSO

Jodeylson Isony de Lima Sobrinho

* Última composição do GT, em junho de 2013

ELABORAÇÃO DO TEXTO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Larissa Dahmer Pereira

REVISÃO

Assessoria de Comunicação do CFESS – Diogo Adjuto e Rafael Werkema

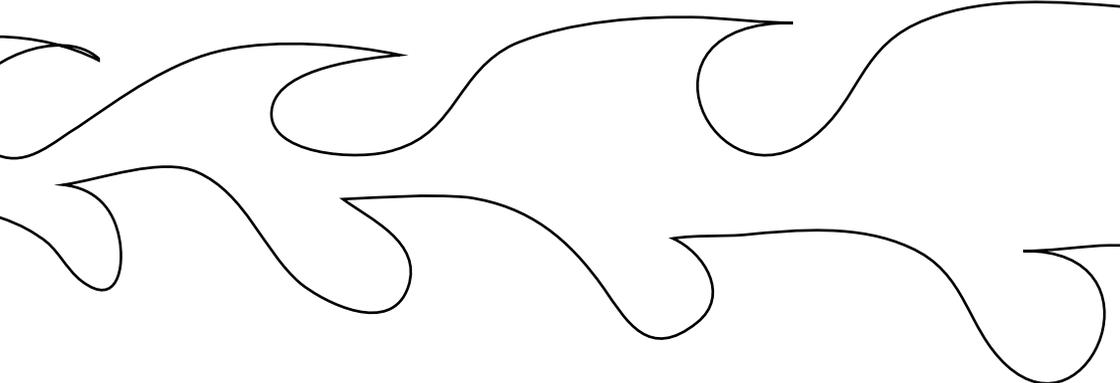
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO, CAPA E ILUSTRAÇÕES

Rafael Werkema

TIRAGEM

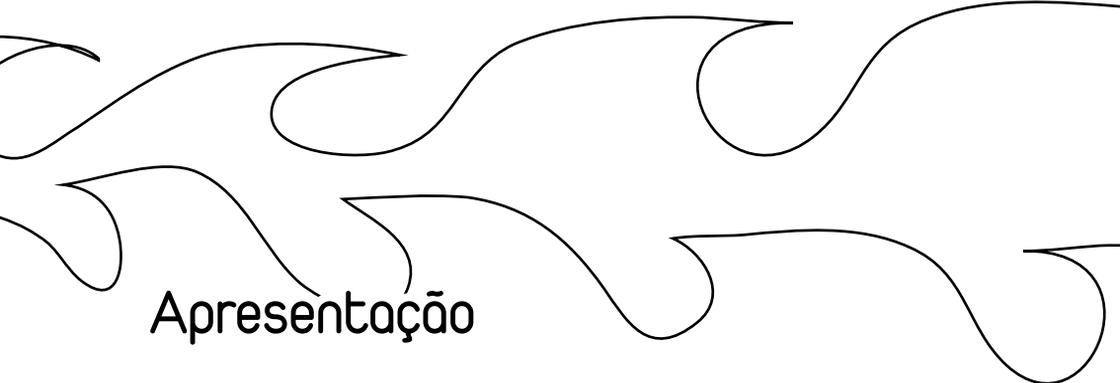
24.000 exemplares

Brasília (DF) | 2014



Sumário

Apresentação.....	7
Introdução.....	9
Perfil de expansão do ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas: o EaD como estratégia de acesso e abertura de novos mercados.....	15
Condições concretas da formação de assistentes sociais via EaD X parâmetros de qualidade para o processo formativo: a supervisão direta de estágio.....	23
Quanto ao perfil de profissional formado/a na modalidade de EaD: reflexões necessárias.....	33
Referências bibliográficas.....	37



Apresentação

Seguindo em sua árdua atribuição reflexiva e propositiva, o grupo de trabalho nacional *Trabalho e Formação Profissional*, composto por representantes de um Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) de cada região, do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), apresenta o Volume 2 do documento *Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social*.

Novamente, lançamos luzes sobre as questões que envolvem o processo de precarização da educação superior brasileira, destacando a graduação à distância. Neste volume, tornamos públicos os dados e informações acerca do processo de supervisão direta de estágio, atribuição privativa de assistentes sociais e momento central da formação profissional de estudantes. Esses dados e informações reforçam o já expresso no Volume 1 do documento *Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social*, demonstrando o descompromisso das instituições de ensino e do Ministério da Educação com a educação de qualidade enquanto direito social.

Dessa forma, o trabalho realizado pelos Conselhos Regionais de Serviço Social e sistematizado pela assistente social e professora Larissa Dahmer Pereira¹ soma-se às demais produções e ações das entidades

1- As reflexões que se seguem foram sistematizadas pela assistente social e professora Larissa Dahmer Pereira. Ela é docente na Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre e doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora na área de educação, educação superior, EaD e formação profissional em serviço social.

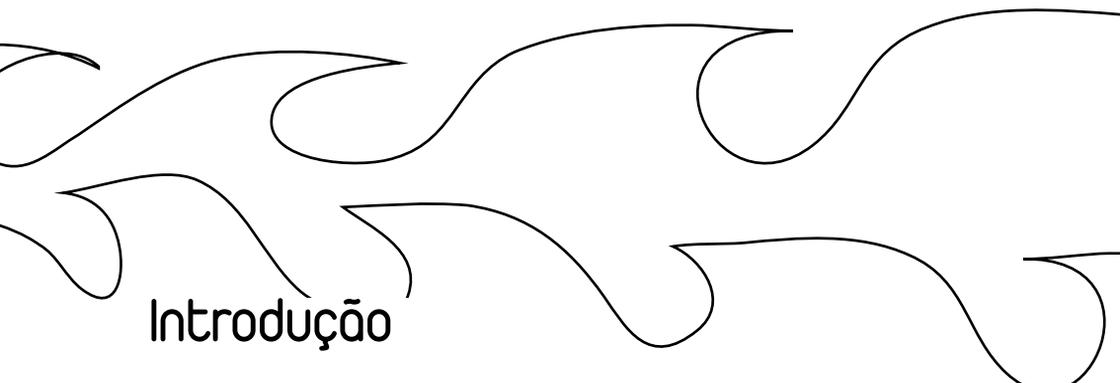
que organizam o serviço social brasileiro, na defesa de uma educação pública, laica, presencial e de qualidade.

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.

Atento e forte, o Conjunto CFESS-CRESS cumpre o papel que lhe cabe, averiguando as denúncias e conduzindo os devidos procedimentos para responsabilização daqueles/as que compactuam com as irregularidades e desrespeitos às normativas que disciplinam o exercício profissional. Também, em aliança com a ABEPSS, a ENESSO e demais entidades e movimentos sociais que partilham da nossa posição, avançamos na materialização do *Plano de Lutas em defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior*, disponível no site www.cfess.org.br. Exigimos do Estado a igualdade de acesso ao ensino superior presencial para todos/as e a garantia da qualidade da oferta.

Por isso, convidamos os/as estudantes e trabalhadores/as para se somarem à nossa luta!

GT Trabalho e Formação
Brasília (DF), maio de 2014



Introdução

O texto objetiva fazer um balanço da utilização da modalidade de Ensino à Distância (EaD) na formação profissional de graduação em serviço social, apresentando dados coletados pelos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) de todo o país², em suas atividades de fiscalização do exercício profissional³.

Faz-se necessário explicitar que a proposta encontra-se contextualizada em um trabalho já longamente desenvolvido pelo Conjunto CFES-S-CRESS, em parceria com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), de defesa de uma formação profissional qualificada, pautada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996).

O intenso e longo trabalho desenvolvido pelo Conjunto CFES-S-CRESS- em parceria com as entidades supracitadas (ABEPSS e ENESSO), direcionado à formação profissional- relaciona-se com a exigência legal que atribui aos CRESS a fiscalização do exercício profissional, segundo a Lei de Regulamentação da Profissão - Lei nº 8662/1993 (BRASIL, 1993)- que completou duas décadas no último dia 7 de junho de 2013.

Não é demais lembrar que, de acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão, em seu art. 5º, que trata das atribuições privativas

2- Os CRESS são organizados por estados e Distrito Federal, somando, atualmente, 26 (vinte e seis) Conselhos Regionais e 1 (uma) seccional de base estadual.

3- O art. 10 da lei nº 8.662/93, em seu parágrafo único, estabelece, dentre as competências dos CRESS: “[...] I- organizar e manter o registro profissional dos Assistentes Sociais [...]; II- fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de Assistente Social na respectiva região; [...] IV- zelar pela observância do Código de Ética Profissional [...]; V- aplicar as sanções previstas no Código de Ética Profissional; [...]”.

do/a assistente social, dos treze incisos dele decorrentes, cinco encontram-se diretamente relacionados à formação profissional, seja no nível de graduação, seja no de pós-graduação.

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

(.....)

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos semelhantes sobre assuntos de Serviço Social; (.....)

Ou seja, das treze atribuições privativas⁴ elencadas pela lei, cinco, cerca de 40% (38,5%), relacionam-se diretamente com a formação profissional. A relação formação e exercício profissional, portanto, foi pensada pelo/a legislador/a como um mecanismo jurídico para atribuir, de forma privativa ao/à assistente social, a responsabilidade no processo formativo de outros/as profissionais, tanto de estagiários/as de nível de graduação, quanto no de pós-graduação.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que a ação das entidades de serviço social, direcionada à formação profissional em sua interface com o exercício profissional, não é uma novidade nem se relaciona diretamente com a emergência dos cursos de serviço social na modalidade

4- Isto é, somente um/a profissional graduado/a em serviço social e devidamente registrado no CRESS pode exercê-las, por isso, o termo 'privativo'.

de EaD, em funcionamento somente a partir do ano de 2006 no país.

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.

A elaboração de um documento específico sobre o uso da modalidade de EaD na formação profissional em serviço social, indicando diversas situações e procedimentos que precarizam o processo formativo - especialmente no momento basilar da formação, que compreende o Estágio Supervisionado em Serviço Social - justifica-se em função das crescentes denúncias apresentadas por discentes, assistentes sociais e docentes de cursos de serviço social às Comissões de Orientação e Fiscalização (Cofi) dos CRESS, desde a abertura de tais cursos na referida modalidade de ensino.

Nessa direção, o Conjunto CFESS-CRESS não se furta a realizar esforços políticos e acadêmicos para demonstrar que o questionamento do uso da modalidade de EaD para a formação de graduação em serviço social não é discriminatória, mas objetiva alertar para o aprofundamento da precarização do ensino superior no país e a negação do direito a uma educação presencial, de qualidade e universal⁵.

É fundamental ressaltar ainda que a precarização do processo formativo não atinge somente os/as graduandos/as em serviço social na modalidade de EaD, mas também aqueles/as que cursam a formação presencial. Contudo, face às peculiaridades do EaD, como a massificação do ensino no que diz respeito ao quantitativo de matrículas em tal modalidade de ensino, a ausência de vivência acadêmica, de contato direto e presencial com um corpo docente amplo e da inexistência da relação ensino, pesquisa e extensão, aprofunda-se a fragilização do pro-

5- Diversos debates, ao longo dos últimos anos, foram realizados, bem como documentos fundamentados produzidos. Cf. textos em <http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/textos-para-consulta>.

cesso formativo e, logo, de assistentes sociais qualificados/as de forma a atender aos princípios e valores inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (BRASIL, 1993).

O documento ora exposto objetiva apresentar novamente⁶ dados da realidade aos/às responsáveis pela gestão da educação superior no país, à categoria profissional em seu conjunto e à sociedade, demonstrando a omissão e a ineficiência do poder público nas ações de regulação estatal, haja vista as inúmeras situações e irregularidades que envolvem a formação do/a assistente social, inclusive as relativas à supervisão direta de estágio, documentadas nas ações de fiscalização dos Conselhos.

Além de expor os dados e analisá-los, busca também um diálogo junto ao conjunto da categoria profissional- estudantes, docentes, assistentes sociais, tutores/as-, que possibilite aprofundar a luta por melhores condições de formação profissional, pautadas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996), o que se relaciona diretamente com a qualidade do atendimento aos/às usuários/as dos serviços sociais.

Portanto, explicita-se, desde o início, que o objetivo não é culpabilizar os diversos sujeitos inseridos no processo de formação à distância – e muito menos realizar qualquer ação discriminatória-, mas relacionar a lógica de mercantilização do ensino superior brasileiro com a precarização da formação e a sua consequente desvalorização profissional. Para tanto, o texto estrutura-se em três partes:

- inicialmente, apresenta a lógica de expansão e o perfil do ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas, problematizando o EaD como estratégia;

6- Em setembro de 2010, a ABEPSS, o Conjunto CFESS-CRESS e a ENESSO publicaram um importante documento, intitulado Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social, que apresenta uma série de situações que indicavam o processo de precarização na formação realizada na referida modalidade, especialmente no tocante à supervisão direta de estágio. Três anos após a publicação do documento, embasado em denúncias e visitas de fiscalização realizadas pelos CRESS de todo país, o CFESS-CRESS apresenta o presente trabalho, demonstrando a permanência de situações graves, relacionadas à formação em serviço social/EaD. Para acesso ao documento: <http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/Documento-Incompatibilidade-entre-Graduacao-Distancia-ServicoSocial.pdf>

- em seguida, expõe dados coletados pelos CRESS em todo o país, relacionando-os com a legislação profissional, especialmente a Resolução 533/2008 (CFESS, 2008) e a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/93);
- por fim, indica, frente às condições reais de formação profissional existentes na modalidade de EaD, os limites associados a tal modalidade, para a graduação de profissionais, que objetiva uma sólida trajetória formativa e competência nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Perfil de expansão do ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas: o EaD como estratégia de acesso e abertura de novos mercados

Nas duas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por uma relativa expansão no acesso à educação, fruto de uma clara ação política estatal. Analisando de forma panorâmica, pode-se afirmar que o Estado brasileiro - representado por diversos governos civis, com diferenças políticas, mas cujo perfil de política econômica/social alinha-se com princípios e diretrizes neoliberais, na defesa pela redução/contenção do uso do fundo público para o provimento de políticas públicas sociais de caráter universal⁷ - proporcionou a expansão do nível superior de ensino, nesse largo período, com uma determinada lógica, pautada em particularmente dois eixos:

- manutenção e aprofundamento do setor privado mercantil como hegemônico no setor, fortalecendo novos nichos de mercado para o capital⁸;
- utilização da modalidade de EaD como estratégia para a ampliação do acesso de camadas da população a este nível de ensino, das estatísticas educacionais e do consenso em torno de um projeto societário baseado em uma sociabilidade individualista e voltada para atender às necessidades mercantis⁹.

7- Ver Behring (2003) e Mota (2012). Sobre o reduzido financiamento para o nível superior de ensino, cf. estudo de Amaral (2009).

8- Há diversos autores/as que abordam a expansão mercantilizada do ensino superior brasileiro no pós-1990. Dentre eles, conferir estudos de Silva e Sguissardi (2001), Neves (2002), Lima (2007), Sguissardi (2008) e Leher (2010).

9- Conferir estudos de Neves (2005) e Lima (2007).

O primeiro eixo não é uma novidade na história do ensino superior brasileiro: este já nasce marcadamente privado, com a forte presença da Igreja Católica, em clara aliança com o Estado Vargasista e para atender a um projeto de modernização capitalista do país, que ainda necessitava somente de uma pequena classe dirigente letrada¹⁰. É especialmente a partir da década de 1960, sob forte regime ditatorial, que o ensino superior precisa responder às necessidades do grande capital, de caráter monopolista e transnacional, que adentrava com toda força e exigia uma força de trabalho mais escolarizada¹¹.

Outrossim, fazia-se necessário, para dar sequência ao projeto de “ditadura do grande capital”, nos termos de Ianni (1981), manter a repressão articulada a um projeto de disseminação de consenso, donde as vagas de ensino superior para as camadas médias significavam uma estratégia de alcance significativo. Assim, pode-se afirmar que a primeira grande expansão do ensino superior ocorreu no período ditatorial, com a Reforma Universitária de 1968 – associada à Reforma da Educação Profissionalizante, de 1971 -, expressando um claro perfil para a lógica expansionista: privatista, mercantilizado, pulverizado em instituições não universitárias, com cursos de baixo custo, especialmente na área de humanidades¹².

A promulgação da Constituição Federal de 1988 coroava as lutas desencadeadas ao longo dos anos 1970 e 1980 contra um regime ditatorial, que representava interesses de modernização conservadora capitalista do país e aprofundava as históricas desigualdades, dentre elas a educacional. Assim, a Carta Magna indicava uma reforma profunda do Estado brasileiro, na direção de sua efetiva democratização, tanto no que diz respeito ao uso do fundo público – que deveria ser então direcionado para o atendimento do artigo 6º¹³, com a provisão de direitos sociais em uma concepção ampliada -, quanto em relação à gestão.

10- Cf. Cunha (1980).

11- Cf. Cunha (1988) e Germano (2005).

12- Idem.

13- “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O projeto progressista de reforma do Estado brasileiro foi, contudo, limitado significativamente pela ação política clara dos sucessivos governos que assumiram o país desde o início dos anos 1990, com o apoio de entidades, partidos, organizações da sociedade civil das mais diversas, cujos interesses pautavam-se em bloquear a possibilidade de democratização do Estado e da sociedade civil brasileiros, mantendo-se e aprofundando-se o uso do fundo público para interesses de ordem privada e mercantil. É o que alguns/algumas autores/as vêm analisando como um processo de contrarreforma do Estado brasileiro, isto é, de recusa e retirada dos aspectos progressistas inerentes à Carta Constitucional¹⁴.

A área da educação claramente também passou pelos infortúnios das políticas sociais brasileiras: poucos recursos, desvalorização dos recursos humanos, desmazelo com a gestão pública e fortalecimento progressivo do setor privado mercantil, interessado sobremaneira em ampliar novos nichos de mercado consumidor, o que exigia por sua vez a fragilização do ensino público. A educação básica já havia assistido a tal flagelo: desde a Ditadura Militar de 1964, vinha passando por longo sucateamento, ao passo que as camadas médias transferiram seus filhos e filhas, em boa medida, para o setor privado, à procura de um mínimo de qualidade.

No plano da educação de nível superior, o sucateamento foi canalizado especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, pela ação direta estatal: reduzindo os recursos públicos para as instituições federais de ensino superior (IFES)¹⁵, com congelamento de concursos e salários, proporcionando uma desvalorização significativa da carreira docente, além de possibilitar – via fundações públicas de direito privado – a participação explícita de interesses privados no interior das instituições públicas¹⁶. Esse processo foi fundamental para que o setor privado mercantil encontrasse espaço de crescimento e valorização: ou seja, na área social – especialmente saúde, educação e previdência – na medida

14- Cf. Vianna (1998), Behring (2003) e Coutinho (2008).

15- Cf. Amaral (2009).

16- O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou em 2006 um caderno sobre as Fundações Privadas no interior das Universidades Públicas. Cf. ANDES (2006).

em que não há oferta de boa qualidade, as camadas médias são pressionadas a buscar no mercado tais serviços, ao invés de tê-los garantidos na área pública, como serviços gratuitos, qualificados e de direito¹⁷.

Nessa direção, o nível superior de ensino, nas duas últimas décadas em curso, também presenciou a dualização discriminatória presente nas políticas sociais brasileiras: para um público com acesso ao consumo, os serviços sociais mercantilizados de saúde, educação, previdência, habitação, dentre outros. Para aquele catalogado como integrante da ‘linha da pobreza’, os serviços sociais públicos e precarizados de assistência, saúde, educação e previdência¹⁸.

Ainda que as IFES tenham se mantido até a atualidade – apesar de toda ação estatal para sucatear o seu sistema – como referência de qualidade educacional, propagou-se a cara ideia (e a grande mídia foi e é fundamental para tal propagação) de que o setor privado abriria possibilidades a uma camada da população que, com dinheiro no bolso, poderia acessar o diploma universitário em condições facilitadas para a sua realidade.

Ou seja, emergiu, a partir da década de 1990 e nos anos 2000, em um contexto econômico favorável ao país, um segmento populacional que poderia comprar mensalidades escolares – de faixas diversas de preço, assim como planos de saúde e previdência –, mas não tinha possibilidades de acesso aos moldes exigidos pelo sistema público de ensino superior, ainda detentor de status e expressão de qualidade científica e acadêmica, devido a diversos determinantes, dentre eles: (i) atraso escolar; (ii) dificuldade de concorrer com estudantes recém-formados/as pelo ensino médio; (iii) incompatibilidade entre tempo de trabalho e de estudo.

Tal segmento populacional aspira(va) a um diploma de nível superior, pelo status e pelas possibilidades abertas, tanto no que diz respeito à ampliação da renda, quanto a maiores oportunidades de trabalho. O setor privado mercantil obviamente enxergou nessa população um mercado consumidor significativo e tratou de articular forças políticas para moldar uma legislação educacional que o favorecesse, bem como usufruir do fundo público para sua própria expansão.

17- Cf. Neves (2002), Lima (2007), Sguissardi (2008) e Leher (2010).

18- É o que Mota (1995) analisa como a formação do “cidadão-consumidor”.

Além disso, o Estado brasileiro foi também parceiro na difusão ideológica de que não haveria diferenças entre o ensino superior público ou privado: se a educação foi largamente difundida como ‘bem público’ – tanto pela mídia, quanto por inúmeros documentos governamentais -, não fazia diferença se seu desenvolvimento ocorresse em instituições públicas ou privadas. O Estado – por meio de sua ação reguladora/avaliadora – teria então a incumbência de estabelecer critérios avaliativos e, assim, deixar acessível ao público consumidor uma listagem (um ranking) das instituições e cursos com conceitos mais altos. Foi o que ocorreu primeiro com o Provão, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, nos governos Lula e Dilma, com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes)¹⁹.

Buscamos demonstrar até o momento que a expansão do ensino superior brasileiro associa-se a um determinado perfil de política social, decorrente de uma ação social que atende a determinados interesses. No caso brasileiro, é preciso fazer alguns questionamentos:

Por que os direitos sociais inscritos no artigo 6º da Constituição Federal continuam lá presentes, mas são negados cotidianamente, com serviços públicos de saúde, educação, previdência e habitação extremamente precários?

Por que a maior parte do fundo público não atende às necessidades sociais? A quem se destina a maior parte do fundo público?

Por que a educação básica sofre uma ‘morte crônica anunciada’ e há uma naturalização da mercantilização desse direito? Ou seja, quem pode pagar, ‘corre’ para uma instituição privada?

Por que as instituições públicas federais e estaduais vêm, apesar de possuírem corpo docente extremamente qualificado²⁰, sofrendo um processo de sucateamento intenso e histórico?

19- Cf. Neves (2002) e Pereira (2010).

20- Cf. dados do Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior (2005). O Censo da Educação Superior 2011 informa o perfil do docente nas instituições públicas e privadas: “Enquanto nas IES privadas o ‘típico docente’ possui título de mestre e regime de trabalho horista, nas IES públicas, o ‘típico docente’ possui título de doutor e regime de trabalho em tempo integral” (INEP/MEC, 2013: 85).

Por que a modalidade de EaD passou a ser veementemente defendida – tanto nos discursos, quanto em documentos oficiais- pelos governos, que exatamente são os que implementam reduções de recursos para a área social, e também por boa parte da grande mídia, que veicula o EaD como uma ‘saída’ para a crise educacional brasileira?

Não é nosso objetivo responder às questões arroladas, mas levantar questões ao/à leitor/a que suscitem reflexão, para que possamos pensar no significado da expansão do ensino superior via setor privado mercantil, que se utiliza fartamente da modalidade de EaD.

Essa reflexão inicial é importante, para seguirmos nossa análise e compreendermos por que a modalidade de EaD apresenta tantas debilidades formativas e, mais do que isso, compreender por que há um posicionamento coletivo, representado pelas entidades da categoria de assistentes sociais, que questiona o uso da modalidade de EaD para a formação de graduação em serviço social.

Nosso/a leitor/a provavelmente é da área do serviço social, favorável ou não ao uso do EaD na formação de graduação de assistentes sociais, sendo um futuro estudante de EaD, um estudante do ensino presencial que convive com estudantes e/ou profissionais formados/as nessa modalidade de ensino, um/a docente do ensino presencial público ou privado, um/a tutor/a do EaD. O texto em tela não objetiva apresentar a discussão de um ponto de vista maniqueísta, isto é, ensino presencial versus ensino à distância, como se no primeiro não houvesse problemas e, no segundo, encontrássemos todos os problemas.

O objetivo, como buscamos fazer até aqui, é apresentar inicialmente a lógica que atravessa o ensino superior brasileiro: uma expansão marcada pelo setor privado mercantil, que encara a educação como um negócio lucrativo e não um direito social²¹.

Se assim for, realmente, compreendemos por que há tanta precariedade também no ensino superior presencial, cujos cursos de serviço social são majoritariamente privados e inseridos em instituições não universitárias, que não precisam legalmente desenvolver pesquisa e extensão associadas

21- Conferir dados do Censo do Ensino Superior 2011 (INEP/MEC, 2013), que revela a predominância do setor privado mercantil.

ao ensino, com docentes trabalhando muitas vezes em condições precárias, sem condições de desenvolvimento de estudos e pesquisas e, logo, com dificuldades de imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem²².

Não se trata, pois, de um fracasso individual do/a docente, mas, por melhor e mais dedicado que o/a mesmo/a seja, suas condições de trabalho²³ impactam fortemente a qualidade da formação profissional que proporciona, na condição de trabalhador/a assalariado/a, aos/às discentes ‘consumidores/as’ de uma determinada formação.

Quanto aos cursos públicos- embora esses tenham condições de trabalho docente muito mais valorizadas em relação a plano de carreira e qualificação permanente, além da possibilidade de desenvolvimento do tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão – é fundamental reconhecer que a lógica privatista atravessa o ensino superior brasileiro e rebate nas IFES, com forte tendência à precarização das condições de trabalho docente e, logo, formativas²⁴. Contudo, frente à realidade do setor privado presencial mercantil, as condições formativas e organizativas²⁵ nas IFES ainda são relativamente bastante favoráveis e condizentes com o propugnado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (ABEPSS, 1996).

Se apresentamos sérias debilidades formativas nos cursos presenciais de serviço social, públicos e privados, como nos depararemos com as condições de formação em cursos de serviço social na modalidade de EaD, extremamente recentes no país (com uma década no âmbito do serviço social)?

Se a modalidade de EaD vem sendo largamente utilizada pelo setor privado para expandir negócios, com maior lucratividade, conclui-se que esta requisita menor aporte de recursos, assim como possibilita ao

22- Cf. Siqueira (2006).

23- As condições de trabalho docente, nas IES privadas, são marcadas por salas de aula lotadas; impossibilidade de acompanhar os estagiários de acordo com os parâmetros de qualidade da Política Nacional de Estágio da ABEPSS (ABEPSS, 2010) e Resolução CFESS 533/2008 (CFESS, 2008); não reconhecimento por parte das instituições de ensino empregadoras quanto à necessidade permanente do docente qualificar-se, com o desenvolvimento de pesquisa; dentre outras graves limitações.

24- Cf. Mancebo (2006) e Sguissardi e Silva Júnior (2009).

25- Os docentes das IFES mantiveram, durante o ano de 2012, uma greve por quatro meses, por melhores condições de trabalho.

capital educacional expandir-se para nichos de mercado – em municípios interioranos, por exemplo – que até então não eram explorados²⁶.

Ademais, sendo o objetivo a lucratividade, compreende-se por que os cursos de graduação em pedagogia, administração e serviço social²⁷ são os mais explorados do ponto de vista comercial: exigem poucos investimentos e garantem rápida lucratividade, o que já indica uma formação fragilizada para o público ‘consumidor’ dessa modalidade formativa. Ou seja, 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 salários²⁸.

As questões apresentadas pautam-se na preocupação real quanto ao perfil de formação proporcionado por esta modalidade de ensino, pois, se cursos presenciais apresentam dificuldades graves na garantia de qualidade, o que esperar de cursos à distância, que multiplicam as matrículas discentes com uma velocidade brutal, sem a contrapartida necessária quanto a recursos humanos, didático-pedagógicos e de infraestrutura?

Esse documento objetiva apresentar os dados das condições de formação – centrando-se especialmente no momento do estágio supervisionado – demonstrando ao conjunto da categoria profissional – o que inclui a interlocução com os/as discentes, docentes e tutores/as inseridos/as na modalidade de EaD- a inviabilidade de se garantir qualidade na formação de profissionais de serviço social na modalidade de EaD e o risco, para toda a categoria, de uma crescente desvalorização profissional.

26- Para tal constatação, basta acessar o sítio <http://emec.mec.gov.br/> e verificar a expansão dos cursos de serviço social na modalidade de EaD pelo interior do país, espalhados em inúmeros pólos de EaD.

27- No Censo da Educação Superior de 2009, o INEP/MEC apresentou uma relação com os dez maiores cursos em número de matrículas por modalidade. Pedagogia, administração e serviço social foram os cursos na modalidade de EaD com maior número de matrículas. Cf. INEP/MEC (2010:16).

28- A própria Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância – ANATED –, que defende o uso do EaD amplamente no ensino superior, vem apresentando problematizações quanto à precariedade das condições do trabalho de tutoria. Cf. palestra proferida pelo docente Prof. Dr. Daniel Mill, da UFSCAR, no I Seminário Nacional de Tutores da EaD, que afirma: “[...] a docência-tutoria tem sido realizada em condições de trabalho indesejáveis, precárias e com autonomia limitada, um trabalho docente ainda mais intensificado”. Slide 35/39. Apresentação disponível em slides, em <http://www.anated.org.br/vagas/wp-content/uploads/2011/10/Daniel-Mill.pdf>. Acesso em 13 de agosto de 2013, às 11h28.

Condições concretas da formação de assistentes sociais via EaD X parâmetros de qualidade para o processo formativo: a supervisão direta de estágio

O CFESS é uma autarquia federal, dotada de personalidade jurídica de direito público, cuja atribuição legal é a de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil, em conjunto com os CRESS. Frente a tal atribuição legal, o Conjunto CFESS-CRESS desenvolve uma série de estudos/pesquisas relacionados ao exercício/formação profissional, que subsidiem a defesa de um exercício profissional de qualidade.

A supervisão de estágio é uma das atribuições privativas da profissão, segundo a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/93), e exige a fiscalização dos CRESS, com vistas ao seu efetivo cumprimento²⁹, conforme exposto na apresentação desse documento.

É exatamente na interseção entre supervisão de campo de estágio e exercício profissional que se encontra a ação do Conjunto CFESS-CRESS referente à formação profissional. Ou seja, o ato de fiscalizar o exercício profissional – e a supervisão de campo é uma das dimensões desse exercício – faz com que o Conjunto CFESS-CRESS se depare com um conjunto de situações e procedimentos que remetem às condições

29- É importante salientar que, além da função fiscalizadora, o Conjunto CFESS-CRESS desenvolve um papel educativo, com a organização de eventos/debates sobre temas de interesse para a qualificação da ação profissional, grupos de trabalhos, visitas institucionais, bem como a produção de diversos materiais explicativos. Um material recente, que se relaciona com a produção do presente trabalho, é a cartilha sobre Estágio Supervisionado, disponível na página do CFESS: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf.

da formação profissional de serviço social na atualidade, especificamente em relação à supervisão direta de estagiários/as, que envolve a ação do/a assistente social na condição de supervisor/a de campo (assistente social) e supervisor/a acadêmico/a (docente assistente social).

Apresentamos dados relativos aos cursos de serviço social realizados na modalidade de EaD, visto que as denúncias relativas a estágio em cursos exercidos na referida modalidade chegam aos CRESS com maior velocidade/volume, especialmente considerando que, de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2009, o curso de serviço social já ocupava o 3º lugar em maior número de matrículas na modalidade de EaD.

Após a apresentação dos dados - que envolveram a efetiva participação de 80% dos CRESS de todo o país - faremos algumas reflexões, objetivando questionar se tal modalidade de ensino, em um curso formador de assistentes sociais, é viável e coerente para um atendimento qualificado aos/às usuários/as dos serviços sociais.

As situações encontradas referem-se especialmente à supervisão direta de estágio, visto que é atribuição dos Conselhos, de acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), fiscalizar se os/as profissionais cumprem a legislação em vigor.

No caso da supervisão direta de estágio, o inciso VI do art. 5º trata da supervisão direta de estagiários/as de serviço social como uma atribuição privativa do profissional desta área. Posteriormente à Lei nº 8662/1993 (BRASIL, 1993), o Conselho Federal regulamentou a supervisão direta de estágio em serviço social por meio da Resolução 533/2008 (CFESS, 2008).

Embora a modalidade de EaD utilizada para a formação de graduação em serviço social apresente outras debilidades – o que abordaremos nas considerações finais desse artigo -, centraremos a análise dos dados relativos à supervisão direta de estágio, visto ser essa a motivadora central das denúncias noticiadas ao Conjunto CFESS-CRESS.

Organizamos a exposição dos dados, considerando três aspectos: o processo de supervisão de campo; o processo de supervisão acadêmica; os campos de estágio e as unidades de ensino.

» **O processo de supervisão de campo**

TABELA 1.1 - SITUAÇÃO IDENTIFICADA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE CAMPO	
Situação 1	CRESS
Supervisor de campo com número excessivo de estagiários/as em relação à carga horária de trabalho	CRESS 3ª Região/CE CRESS 4ª Região/PE CRESS 5ª Região/BA CRESS 6ª Região/MG CRESS 7ª Região/RJ CRESS 9ª Região/SP - Sede Seccional de Sorocaba – 9ª Região/SP Seccional de Marília – 9ª Região/SP Seccional de Campinas – 9ª Região/SP Seccional de Presidente Prudente – 9ª Região/SP Seccional de Ribeirão Preto – 9ª Região/SP CRESS 10ª Região/RS CRESS 12ª Região/SC CRESS 15ª Região/AM CRESS 16ª Região/AL CRESS 17ª Região/ES CRESS 18ª Região/SE CRESS 21ª Região/MS CRESS 25ª Região/TO
<i>Fonte: tabela organizada com base no material enviado pelos CRESS ao CFESS.</i>	

De acordo com o parágrafo único do art. 3º da Resolução 533/2008 (CFESS, 2008):

[...] A definição do número de estagiários a serem supervisionados deve levar em conta a carga horária do supervisor de campo, as peculiaridades do campo de estágio e a complexidade das atividades profissionais, sendo que o limite máximo não deverá exceder 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas semanais de trabalho.

O parágrafo objetiva estabelecer parâmetros que garantam minimamente o acompanhamento qualificado dos/as estagiários/as pelo/a supervisor/a de campo, o que exigiu a limitação do quantitativo de discentes, levando-se em consideração a carga horária do/a profissional.

Ora, na modalidade de EaD, a realização da supervisão direta de estágio qualificada torna-se claramente um ‘entrave’ para a lógica massificada de tal modalidade de ensino, especialmente se considerarmos os pólos de EaD localizados no interior, que contam com poucos/as as-

sistentes sociais inseridos em possíveis instituições campos de estágio. Como supervisionar adequadamente, perante a demanda massiva de discentes por campos de estágio? Não à toa, tal situação foi umas das mais indicadas pelos CRESS.

A tabela 1.2 alerta para uma situação ainda mais preocupante, visto que há estágios sem a supervisão direta de assistente social, o que revela uma grave irregularidade, e que pode, em tese, ter reflexos (tanto no campo da responsabilidade ética, quanto penal).

TABELA 1.2 - SITUAÇÃO IDENTIFICADA EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE CAMPO	
Situação 2	CRESS
Estágio sem supervisão direta do/a assistente social	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
<i>Fonte: tabela organizada com base no material enviado pelos CRESS ao CFESS.</i>	

As demais situações, arroladas na tabela 1.3, apontam problemas relativos ao vínculo de trabalho do/a supervisor/a de campo, o que gera impactos na qualidade do processo de supervisão de estágio.

TABELA 1.3 - SITUAÇÕES IDENTIFICADAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO DE CAMPO/VÍNCULO TRABALHISTA DO/A SUPERVISOR/A DE CAMPO	
Situação 3	CRESS
Supervisor/a de campo sem vínculo trabalhista, atuando como voluntário/a	CRESS 2ª Região/MA CRESS 9ª Região/SP - Sede Seccional de Sorocaba – 9ª Região/SP Seccional de Campinas – 9ª Região/SP CRESS 10ª Região/RS CRESS 17ª Região/ES

Situação 4	CRESS
Contratação de assistentes sociais somente para dar supervisão de campo, sem o assistente social desenvolver efetivamente um trabalho na instituição	CRESS 6ª Região/MG CRESS 10ª Região/RS CRESS 12ª Região/SC
<i>Fonte: tabela organizada com base no material enviado pelos CRESS ao CFESS.</i>	

A situação 3, que aponta a existência de assistentes sociais voluntários/as, exercendo a supervisão de campo, é preocupante, visto que profissionais em regime de trabalho pautado pelo voluntariado apresentam instabilidade significativa na instituição, bem como margem de autonomia profissional reduzida.

Outra situação, também relacionada às condições precárias de trabalho, refere-se à contratação de profissionais destinados/as somente à supervisão de campo. Ou seja, esses/as assistentes sociais não desenvolvem um trabalho prévio e consolidado na instituição, mas são ‘artificialmente’ contratados/as para executar somente uma dimensão do exercício profissional – a da supervisão de campo – em uma determinada instituição.

Tal situação fragiliza sobremaneira a qualidade do estágio, pois um/a profissional contratado/a especificamente para o exercício da supervisão de campo conhece pouco a instituição, sua dinâmica, a correlação de forças presentes, o trabalho coletivo desenvolvido, dentre outros aspectos, limitando a sua capacidade de análise e reflexão junto aos/às estagiários/as supervisionados/as. Ademais, o regime de voluntariado fragiliza a própria valorização da profissão no mercado de trabalho.

» **O processo de supervisão acadêmica:**

Conforme a Resolução CFESS 533/2008, o art. 2º do parágrafo 2º define:

[...] a supervisão direta de estágio em Serviço Social [como] atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscrito no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino (CFESS, 2008: s/p).

Isto é, a supervisão direta de estágio envolve tanto o/a supervisor/a de campo – assistente social inserido/a em determinada instituição campo de estágio – quanto o/a acadêmico/a, docente da instituição de ensino, formado/a em serviço social. Nesse sentido, os CRESS têm a obrigação legal de também verificar, junto às unidades de ensino, como se organiza o processo de supervisão acadêmica, visto que a supervisão de estágio (acadêmica e de campo) é uma atribuição privativa do/a assistente social, de acordo com o art. 5º, da Lei de Regulamentação da Profissão, de 1993:

Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social (BRASIL, 1993: s/p).

A Resolução 533/2088 (CFESS, 2008) foi então criada para regulamentar o disposto na Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993), estabelecendo parâmetros relativos tanto à supervisão direta de estágio, nos campos de estágio, quanto em relação à supervisão acadêmica de estágio, além da relação entre o campo de estágio e a instituição de ensino.

De acordo com a tabela 2, é possível constatar uma série de graves debilidades por parte das instituições de ensino, no que se refere ao processo de supervisão acadêmica de estagiários/as:

- ausência de supervisão acadêmica;
- supervisão acadêmica realizada à distância;
- quando presencial, realizada de forma esporádica;
- o acúmulo de papéis, com o/a supervisor/a acadêmico/a realizando o duplo papel de supervisor/a acadêmico/a (docente) e de campo (assistente social);

- supervisores/as acadêmicos/as com registros em outros estados;
- supervisores/as acadêmicos/as com excesso de estagiários/as supervisionados/as.

A realização da supervisão acadêmica à distância (ou, em situações apontadas pelos CRESS, até mesmo a sua ausência) fragiliza o processo reflexivo em relação a um momento crucial da formação de graduação, especialmente se consideramos que o processo é, pela própria lógica do EaD, massificado.

O momento da supervisão acadêmica é tão fundamental que a ABEPSS, em sua Política Nacional de Estágio (2010), indica a necessidade de as turmas de estágio não ultrapassarem o quantitativo de 15 discentes por supervisor/a acadêmico/a, permitindo ao/à mesmo/a uma supervisão mais qualificada, com aproximação junto aos campos de estágio e supervisores/as de campo. Interlocução fundamental para um conhecimento apropriado das demandas postas à profissão (institucionais e dos/as usuários/as) e respostas profissionais, bem como de sua problematização³⁰.

TABELA 2 - SITUAÇÕES IDENTIFICADAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO ACADÊMICA	
Situação	CRESS
Supervisão acadêmica à distância	CRESS 2ª Região/MA CRESS 6ª Região/MG CRESS 7ª Região/RJ CRESS 9ª Região/SP - Sede CRESS 10ª Região/RS CRESS 17ª Região/ES CRESS 19ª Região/GO
Supervisão acadêmica e de campo exercidas pelo/a mesmo/a profissional	CRESS 3ª Região/CE CRESS 4ª Região/PE CRESS 7ª Região/RJ CRESS 12ª Região/SC CRESS 25ª Região/TO

30- “[...] A supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como critérios de avaliação institucional previstos pelo INEP, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática” (ABEPSS, 2010: 34).

Ausência de supervisão acadêmica	CRESS 3ª Região/CE CRESS 5ª Região/BA Seccional de Campinas – 9ª Região/SP CRESS 10ª Região/RS CRESS 19ª Região/GO
Supervisores/as acadêmicos/as com registro profissional em outros estados	CRESS 2ª Região/MA CRESS 4ª Região/PE
Supervisores/as de campo e acadêmicos/as com registro profissional cancelado e/ou sem registro profissional	CRESS 6ª Região/MG
Supervisão acadêmica presencial realizada apenas uma vez ao mês	Seccional de Presidente Prudente – 9ª Região/SP
Docente supervisor/a acadêmico/a com quantidade excessiva de estagiários/as	CRESS 3ª Região/CE CRESS 4ª Região/PE CRESS 9ª Região/SP - Sede CRESS 15ª Região/AM
Ausência de interlocução da supervisão acadêmica com o campo de estágio	CRESS 12ª Região/SC CRESS 17ª Região/ES
<i>Fonte: tabela organizada com base no material enviado pelos CRESS ao CFESS.</i>	

Tais situações fragilizam a formação, visto que o estágio supervisionado exige a atuação de três sujeitos: discente (estagiário/a), supervisor/a de campo (assistente social) e supervisor/a acadêmico (docente), proporcionando a reflexão crítica e qualificada quanto à experiência de estágio e aproximação com o exercício profissional.

Ao massificar o processo formativo, o EaD proporciona uma desqualificação da formação e da própria profissão, quando profissionais submetem-se a supervisionar alunos/as em condições inadequadas, em quantidade excedente e até mesmo irregulares com a legislação em vigor.

» **Os campos de estágio e as unidades de ensino:**

Por fim, apresentamos outras situações relativas aos campos de estágio, detectadas pelas COFI, que se relacionam com as condições de trabalho dos/as profissionais e, por sua vez, impactam o exercício da supervisão de campo:

TABELA 3 - OUTRAS SITUAÇÕES IDENTIFICADAS EM RELAÇÃO AOS CAMPOS DE ESTÁGIO E ÀS UNIDADES DE ENSINO

Situação	CRESS
Não envio ou envio de informações incompletas aos CRESS, pelas unidades de ensino, relativas aos campos de estágio e/ou carga horária de estágio exigida	CRESS 2ª Região/MA CRESS 3ª Região/CE CRESS 4ª Região/PE CRESS 7ª Região/RJ CRESS 8ª Região/DF CRESS 9ª Região/SP - Sede CRESS 11ª Região/PR CRESS 12ª Região/SC CRESS 22ª Região/PI CRESS 24ª Região/AP CRESS 25ª Região/TO
Carga horária de estágio inferior a 450 horas ou intensificação da carga horária em curtos períodos (ex: 200 horas de estágio em um mês)	CRESS 2ª Região/MA CRESS 3ª Região/CE CRESS 5ª Região/BA CRESS 12ª Região/SC CRESS 25ª Região/TO
Estágio supervisionado oferecido de forma incoerente com a fase de formação (ex: somente após a conclusão do curso)	CRESS 4ª Região/PE CRESS 6ª Região/MG CRESS 12ª Região/SC CRESS 17ª Região/ES
Ausência de docente graduado/a em serviço social na coordenação de curso	CRESS 12ª Região/SC CRESS 15ª Região/AM CRESS 24ª Região/AP
Ausência de estrutura necessária à efetivação do estágio supervisionado com condições éticas e técnicas	CRESS 10ª Região/RS CRESS 12ª Região/SC
Ausência ou atraso no credenciamento dos campos de estágio	CRESS 12ª Região/SC CRESS 25ª Região/TO
Estagiários/as em atividade completamente estranha à do serviço social. Ex. atividades de enfermagem, orientadora pedagógica em escola infantil, marcadora de fichas para atendimentos médicos	CRESS 10ª Região/RS CRESS 17ª Região/ES
Campo de estágio em pólo EaD, desenvolvendo atividades administrativas, como organização de semana acadêmica da instituição	CRESS 10ª Região/RS

Não cumprimento da carga horária de estágio definida no projeto pedagógico do curso	CRESS 10ª Região/RS
Pólo fora da área de jurisdição, com estágio sendo realizado em Pernambuco e vice-versa	CRESS 4ª Região/PE
Campos de estágio não inscritos no CRESS, principalmente os não obrigatórios	CRESS 10ª Região/RS
<i>Fonte: tabela organizada com base no material enviado pelos CRESS ao CFESS.</i>	



Quanto ao perfil de profissional formado/a na modalidade de EaD: reflexões necessárias

Este texto objetivou apresentar as situações identificadas pelas COFI, relacionadas à supervisão direta de estágio em serviço social, em cursos de serviço social desenvolvidos na modalidade de EaD e que podem impactar negativamente na formação profissional dos/as assistentes sociais.

Essas informações e dados revelam que o momento do estágio supervisionado vem sendo tratado, em tais cursos, sem a garantia efetiva de condições de trabalho docente e do/a profissional de serviço social (supervisor/a de campo) para uma formação de qualidade e reflexão críticas junto aos/às discentes. Revelam, ainda, o descumprimento da legislação em vigor, seja aquela relacionada à Lei de Regulamentação da Profissão (8662/1993), seja à Resolução 533/2008 (CFESS, 2008).

Consideramos que as situações expostas não são meros ‘erros’ e/ou ‘desvirtuamentos’ do processo formativo na modalidade de EaD, mas constituem a lógica do processo de expansão do ensino superior brasileiro: massificada, de caráter mercantil, sem prever condições de trabalho docente que possibilitem a realização do ensino, da pesquisa e da extensão de forma indissociável.

A modalidade de EaD, conforme exposto no item II desse trabalho, compõe tal lógica e permite, por meio da massificação do ensino, o atendimento tanto dos interesses do mercado, de lucratividade, quanto dos interesses governamentais de ampliar as estatísticas educacionais sem o devido aporte de recursos.

Ou seja, a partir da análise realizada, apreende-se que a modalidade de EaD não atende às necessidades reais da maior parte da população brasileira - inserida no mundo do trabalho na condição de classe trabalhadora -, tanto de ter acesso ao ensino superior de qualidade, público e gratuito, quanto de ser atendida, no âmbito dos serviços sociais públicos e privados, por profissionais de serviço social, formados/as de forma solidamente qualificada nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

Ao contrário, a modalidade de EaD - pela lógica da qual faz parte e que não pode ser descontextualizada de um país periférico capitalista, desigual, cujo Estado historicamente não concebe a Educação como direito social e dever estatal - indica a tendência crescente de desqualificação do processo formativo e concomitante desvalorização profissional, com consequente reconfiguração do perfil profissional.

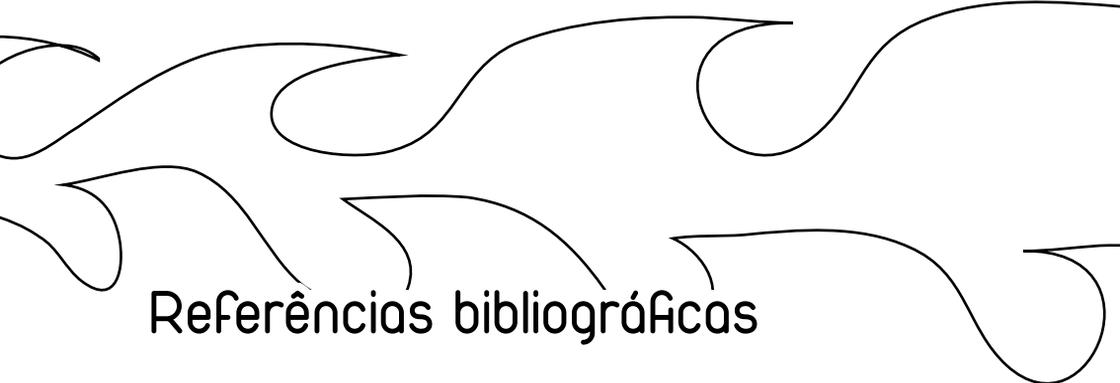
Desqualificação do processo formativo, confirmada pelas condições nas quais são realizados os estágios supervisionados, amplamente documentadas e retratadas no texto ora exposto, mas também pela própria forma como a formação é realizada nessa modalidade de ensino: sem a necessária vivência acadêmica, convivência com diferentes docentes e discentes, além do primordial contato com o movimento docente e discente. A formação restringe-se ao contato esporso com tutores/as, não permite a interlocução efetiva com movimentos sociais históricos no âmbito acadêmico e, ainda, encontra-se restrita obviamente à dimensão do ensino.

Um processo formativo desqualificado relaciona-se com a desvalorização profissional e consequente reconfiguração do perfil profissional, na medida em que um graduado em serviço social, formado com frágil embasamento teórico-metodológico, técnico-interventivo e ético-político, não tem possibilidades efetivas de se contrapor, por meio de estratégias profissionais cotidianas, ao perfil contemporâneo da política social brasileira: focalista, minimalista, residual, não concebida como direito universal, mas de ação focal nos/as mais 'empobrecidos/as', sem a garantia de um padrão civilizatório digno para toda a população, mas claramente concebida para 'aliviar a pobreza'.

tar, sem questionamentos, demandas institucionais de manutenção da lógica desigual presente historicamente em nossa sociedade, sem dispor de instrumentos analíticos e operacionais que somente uma formação densa possibilita. A formação fragilizada, como argumentamos diversas vezes, obviamente não é uma prerrogativa somente do EaD: também encontra-se na formação presencial. Contudo, como também já reiterado, o EaD possibilita, por meio da massificação do ensino e sua lógica mercantil, adensar a precarização e fragilização da formação, além de ampliar o processo de desvalorização profissional, visto que, para o mercado, profissionais formados/as rapidamente e com menor custo também tendem a custar, ao/à empregador/a, um valor menor e, portanto, proporcionam maior lucratividade.

É na direção de defesa da profissão, de sua valorização, que o Conjunto CFESS-CRESS, a ABEPSS e a ENESSO vêm mais uma vez ressaltar a preocupação com a expansão de cursos de serviço social no país, especialmente na modalidade de EaD – mas também em cursos presenciais não universitários e sem a efetiva condição de trabalho docente-, que apontam para a formação de profissionais fragilizados/as em sua dimensão interventiva, o que, por sua vez, desqualifica o atendimento na rede de serviços sociais públicos e privados do país.

Assim, os dados apresentados, que embasaram a presente análise, nos demonstram a necessidade de dar continuidade à histórica luta das entidades da categoria por uma educação pública, de qualidade, presencial e gratuita, com a exigência, junto ao Estado brasileiro, do efetivo investimento na educação brasileira, em todos os níveis, o que possibilitaria, para o serviço social, a abertura de vagas públicas em cursos presenciais por todo o país, nas capitais e no interior, de forma qualificada e responsável com a qualidade do processo formativo.



Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. Rio de Janeiro, novembro de 1996. Disponível em http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf Acesso em 13 de agosto de 2013.

_____. Política Nacional de Estágio. 2010. Disponível em http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/politica_nacional_estagio.pdf Acesso em 15 de junho de 2013.

ABEPSS/CFESS/CRESS/ENESSO. Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social. Disponível em <http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/Documento-Incompatibilidade-entre-Graduacao-Distancia-ServicoSocial.pdf> Acesso em 19 de junho de 2013.

AMARAL, N. C. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In MANCEBO, D.; JUNIOR, J. dos R. S.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. (Org.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. São Paulo-SP: Xamã, 2009, v. 1, 113-146.

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Fundações Privadas ditas de apoio às Universidades Públicas. Brasília, Cadernos Andes, n. 23, 2006. Disponível em http://www.adufrj.org.br/observatorio/wpcontent/uploads/2009/08/caderno_fundacoes.pdf Acesso em 19 de junho de 2013.

BEHRING, E. Brasil em contrarreforma – desestruturação do Estado e

perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 19 de junho de 2013.

_____. LEI No 8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993.- Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm Acesso em 19 de junho de 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). RESOLUÇÃO CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008- Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf> Acesso em 19 de junho de 2013.

_____. Código de Ética do/a Assistente Social. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf Acesso em 19 de junho de 2013.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? In COUTINHO, C. N. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2008, 90-105.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. A universidade reformanda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

GERMANO, J. W. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 2005.

IANNI, O. A ditadura do grande capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

INEP/MEC. Cadastro nacional de docentes da educação superior 2005.1. Brasília-DF: Inep, 2005.

_____. Censo da Educação Superior 2009 – Resumo Técnico. Brasília, INEP/MEC, 2010. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf Acesso em 19 de junho de 2013.

_____. Censo da Educação Superior 2011 – Resumo Técnico. Brasília, INEP/MEC, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf Acesso em 19 de junho de 2013.

LEHER, R. Crise estrutural e função social da universidade pública. In Revista Temporalis (Brasília), v. 1, p. 15-39, 2010.

LIMA, K. R. de S. Contrarreforma da educação superior – de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MANCEBO, D. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In Revista Educar, Curitiba, n. 28, Editora UFPR, 2006, p. 37-53. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf> Acesso em 15 de março de 2010.

MOTA, A. E. (Org.). Desenvolvimentismo e construção de hegemonia – crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

_____. Cultura da crise e seguridade social. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, L. W. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. A nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005.

PEREIRA, L. D. ENADE no contexto de contrarreforma. In Revista Temporalis, Brasília (DF), ano 10, n.20, p.137-165, jul./dez. 2010.

SILVA JR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USP-IFAN, 2001.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf> Acesso em 19 de junho de 2013.

SGUISSARDI, V. e SILVA JÚNIOR, J. dos R. Trabalho intensificado nas federais- Pós Graduação e Produtivismo Acadêmico. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SIQUEIRA, T. C. A. de. O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado em Brasília. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia)- Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/2583/1/Tania%20Cristina%20Alves%20de%20Siqueira.pdf> Acesso em 24 de março de 2010.

VIANNA, M. L. W. A americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas. Rio de Janeiro: Revan: Ucam; luperj, 1998.



CFESS
CONSELHO FEDERAL
DE SERVIÇO SOCIAL

www.cfess.org.br

