



**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – MESTRADO**

ANDRESSA ELISA MARTOS ANTUNES

**O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO
SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ: A PARTICULARIDADE DA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

**TOLEDO-PR
2017**

ANDRESSA ELISA MARTOS ANTUNES

O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ: A PARTICULARIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Toledo-PR, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado. Área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Esther Luiza de Souza Lemos

TOLEDO-PR
2017

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

A636m	<p>Antunes, Andressa Elisa Martos</p> <p>O movimento de expansão dos cursos de graduação em serviço social no estado do Paraná : a particularidade da educação a distância / Andressa Elisa Martos Antunes. -- Toledo, PR : [s. n.], 2017.</p> <p>213 f.: il (algumas color.), fig.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Esther Luiza de Souza Lemos Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.</p> <p>1. Serviço social - Dissertações 2. Serviço social - Estudo e ensino (Superior) 3. Formação profissional - Paraná 4. Ensino à distância - Política governamental – Paraná 5 Ensino superior e Estado – Paraná 6. Educação e Estado I. Lemos, Esther Luiza de Souza, orient. II. T</p> <p>CDD 20. ed. 361.307 378.03</p>
-------	---

ANDRESSA ELISA MARTOS ANTUNES

O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ: A PARTICULARIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Toledo-PR, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social, junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Esther Luiza de Souza Lemos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Prof. Dr. Alfredo Aparecido Batista
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Profa. Dra. Yolanda Aparecida Demetrio Guerra
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Toledo-PR, 25 de agosto de 2017.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

CAMPUS DE TOLEDO - CNPJ 78.680.337/0005-08

Rua da Faculdade, 645 - Jardim Santa Maria - Fone: (45) 3379-7000 - Fax: (45) 3379-7002 - CEP 85.903-000 Toledo - PR
www.unioeste.br



Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Mestrado/ PPGSS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE ANDRESSA ELISA MARTOS ANTUNES, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Aos 25 dias do mês de agosto de 2017, às 14h00min, na Unioeste - Campus de Toledo/PR, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação da candidata ANDRESSA ELISA MARTOS ANTUNES, aluna do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Mestrado, na área de concentração em Serviço Social, Políticas Sociais e Direitos Humanos. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Integraram a referida Comissão os Professores Doutores: Esther Luiza de Souza Lemos, Alfredo Aparecido Batista e Yolanda Aparecida Demetrio Guerra. Os trabalhos foram presididos pela orientadora Esther Luiza de Souza Lemos. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, foi admitida à Defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado, intitulada: "O MOVIMENTO DE EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ: A PARTICULARIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA". A Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou a candidata a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, a candidata foi arguida sucessivamente, pelos professores doutores: Yolanda Aparecida Demetrio Guerra, Alfredo Aparecido Batista e Esther Luiza de Souza Lemos. Findas as arguições, a Senhora Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, a candidata foi APROVADA. A seguir, a Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Toledo, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e a candidata. Em tempo, a acadêmica foi APROVADA COM DISTINÇÃO, sendo a dissertação incluída na banca para futura publicação após a inclusão das observações apontadas pela banca.

Esther Luiza de Souza Lemos
Orientadora - Esther Luiza de Souza Lemos - UNIOESTE - Campus de Toledo

Yolanda Aparecida Demetrio Guerra
Yolanda Aparecida Demetrio Guerra - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Alfredo Aparecido Batista
Alfredo Aparecido Batista - UNIOESTE - Campus de Toledo

Andressa Elisa Martos Antunes
Andressa Elisa Martos Antunes - Candidata

Mari Renate von Borstel Roesler
Mari Renate von Borstel Roesler - Coordenadora do PPGSS - UNIOESTE - Campus de Toledo

Dedico este trabalho

Ao meu amor, Tiago Lupepsa, com todo carinho;

À categoria profissional do Serviço Social, pela trajetória de luta e resistência. Para que, em tempos de barbárie e destituição de direitos, continuemos firmes na defesa do Projeto Ético Político Profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a minha família, pois, longe de um posicionamento meritocrático, faz-se imprescindível o reconhecimento de que somos constitutivos de pilares que nos dão sustentação e que nos permite o alcance de determinados graus de conhecimento.

Por isso, agradeço ao meu companheiro de vida e de luta, meu amigo, meu confidente, meu parceiro em todos os sentidos, enfim, meu amor tão lindo, Tiago Lupepsa. Sem teu apoio e suporte, com toda certeza este processo não teria a mesma qualidade que teve.

Aos meus amados, meu pai André Luiz e minha mãe Elisabete, que sempre me condicionaram e incentivaram em minhas lutas e propósitos. Ao meu querido pai, que com seu conhecimento de tecnologia, materializou as ideias da minha querida orientadora Esther Lemos, elaborando os mapas expostos neste trabalho através dos dados coletados no processo da pesquisa.

À minha sogra, querida Izabel, que não mediu esforços para me cuidar, através das condições básicas de existência, no sentido literal do termo, pois realizou o preparo de alimentos e limpeza das roupas, quando estive perpetrada de atividades do mestrado. À minha madrastra, Andréia, que telepaticamente – se é que é possível (risos) – sabia com exatidão os momentos de me incentivar com mensagens de força e perseverança.

Aos meus irmãos, Guilherme, Eduardo e Arthur. Ao Guilherme, a sua esposa (cunhada) Izabel e ao meu sobrinho Gabriel, por terem me recebido em sua casa no município de Curitiba, quando no processo de coleta de dados. Ao Eduardo, pelos momentos de descontração junto de meu sobrinho Lucas. E ao Arthur, com sua pureza da infância, permitindo que neste processo, por vezes solitário e que causa medo, me mostrou a leveza de se viver.

Agradecimento mais que especial à minha orientadora, Esther Lemos, que com toda clareza, objetividade e conhecimento, combinados à ética e comprometimento, tornou o processo do Mestrado repleto de aprendizado e constitutivo de sabedoria. Cada orientação e cada momento contigo foi especial e tenho certeza a levarei sempre em meu coração. Te admiro cada vez mais!!! Obrigada pelas excelentes orientações!

As/Aos amigas/os: Mabile Cazela, minha amiga-irmã, sempre me dando forças e compartilhando seu conhecimento acerca do Serviço Social; a Soninha, por todo apoio e pela companhia no trajeto de Umuarama à Toledo; a Gislaine, assistente social, amiga e parceira de luta, obrigada pelo apoio e por compartilhar seu conhecimento; as amigas Anne, Diele, Valquíria, Cátia, Thaís Casone, Tom Dias e Silvana, pelas longas conversas de descontração e

de animação, misturado a escuta de minhas angústias deste processo e demonstrando a compreensão de minhas ausências.

A India Nara, minha eterna professora, que também participou deste processo, através de esclarecimentos sobre os procedimentos de submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado, em especial ao Alfredo, a Maria Isabel, a Cleonilda, a Rosana, a Eugênia, ao Osmir e a Marli. Cada um de vocês agregou conhecimento nesta dissertação, através das aulas ministradas.

A banca de qualificação, professor Alfredo e professora Francis, que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, através de apontamentos certos e carregados de concretude.

A banca de defesa da dissertação, professores/as que com sua trajetória e investimento no processo de formação profissional e acadêmica serão fundamentais na avaliação do processo de investigação e no resultado apresentado: professoras externas Yolanda Guerra (UFRJ) e Olegna Guedes (UEL); professores do Programa, Alfredo Batista e Cleonilda Sabaine, e novamente, à minha orientadora Esther Lemos.

A Catarina e a Eva, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, que sempre estiveram dispostas em esclarecer as dúvidas.

A Aline que, literalmente, fez parte de todo este processo. É certo que o ponto de pauta da psicoterapia, por dois anos e meio, foi o mestrado.

A equipe do Conselho Regional de Serviço Social 11ª Região – CRESS/PR que me recebeu, esclareceu minhas dúvidas e repassaram os dados solicitados, respondendo a cada solicitação: Elda; Joceli, Rafael, Vanessa, Dione; Rosângela; Roberta; Bruna; Jaqueline; Maria; Silvia; Jaqueline; Nazira; Caio e Claudete. Agradeço à assistente social Wanderli Machado que, quando a frente da presidência do CRESS/PR, não se isentou em atender a proposta da pesquisa, dando o apoio necessário, submetendo ao Conselho Pleno e autorizando a coleta de dados.

Por fim, agradeço a turma de 2015 do PPGSS da UNIOESTE: Aline, Angela, Bruna, Luciani, Mary Andreia, Mariele, Patrícia e Vanice. Vou sentir saudades de cada uma!!!

A todas/os, muito obrigada! Cada um/a de vocês tem uma morada em meu coração!

ANTUNES, Andressa Elisa Martos. **O movimento de expansão dos cursos de graduação em serviço social no Estado do Paraná: a particularidade da educação a distância.** 213 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo-PR. 2017.

RESUMO

O tema central desta pesquisa é o Serviço Social, com ênfase no movimento de expansão dos cursos de graduação no Estado do Paraná e, em particular, na modalidade de educação a distância (EAD). A questão que orientou a investigação foi: como se expressa a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD na demanda por inscrição profissional de assistentes sociais no Conselho Regional de Serviço Social – CRESS 11ª Região/PR? Esta questão norteadora teve como objetivo geral analisar como se expressa a demanda pelo registro profissional de assistentes sociais a partir da implementação dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, na particularidade do capitalismo contemporâneo, num contexto de contrarreforma universitária. Tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético, o processo de investigação esteve baseado na pesquisa exploratória, sendo que o conjunto da pesquisa bibliográfica e de campo, através da identificação do total de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 – 5931 registros –, possibilitou a realização de aproximações sucessivas com o objeto estudado. A partir desta coleta de dados foi possível identificar em qual Unidade Formadora Acadêmica (UFA) cada assistente social realizou a graduação em Serviço Social. Outro conjunto de dados que compõe a dinâmica e estrutura do objeto de estudo, bem como se constitui como elemento de aproximação sucessiva com o mesmo, diz respeito a reconstrução do movimento de oferta dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná. Tal reconstrução foi realizada a partir do registro dos profissionais com inscrição ativa no CRESS/PR, sendo utilizando o Cadastro e-MEC como fonte de coleta de dados, onde ficam cadastradas todas as Instituições de Ensino Superior e respectivos cursos em todo o Brasil. Não obstante ao fato de que a maioria dos assistentes sociais registrados no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 seja proveniente da graduação na modalidade presencial, há uma tendência real de que, tão logo, assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão sejam, majoritariamente, oriundos da graduação na modalidade de EAD. A pesquisa identifica a procedência das respectivas UFAs na relação entre natureza – públicas e privadas –, bem como a modalidade de ensino – presencial e EAD. Conclui que a política de educação superior em curso é estratégica no processo de acumulação capitalista constituindo-se num novo nicho de mercado, impactando a luta e resistência do Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social brasileiro na defesa da educação como direito.

Palavras-chaves: Serviço Social; Política de Educação Superior; Educação a Distância.

ANTUNES, Andressa Elisa Martos. **The expansion movement of undergraduate courses in Social Work in the State of Parana: the particularity of long distance learning.** 213 p. Dissertation (Masters in Social Work), Universidade Estadual do Oeste do Parana, Toledo-PR, 2017.

ABSTRACT

The main theme of this research is the Social Service, with emphasis on the expansion movement of undergraduate courses in the State of Paraná and, in particular, in long distance learning (LDL). The question that guided the research was: how do we express the expansion of undergraduate courses in Social Work in long distance learning on demand for professional registration of social workers in the Regional Council of Social Service – CRESS 11^a Region/PR? This guiding question had as general objective to analyze how the demand for the professional registration of social workers is expressed through the implementation of undergraduate courses in Social Work in the LDL, in the particularity of contemporary capitalism, in a context of university counterreformation. Based on historical and dialectical materialism, the investigation process was based on exploratory research, and the set of bibliographical and field research, through the identification of social workers with active enrollment in CRESS/PR between the years 2005 to 2015 – 5931 records –, made possible the accomplishment of successive approximations with the studied object. From the data collection it was possible to identify in which Academic Training Unit (ATU) each social worker carried out the graduation in Social Work. Another set of data that compose the dynamics and structure of the studied object, as well as constitutes as an element of successive approximation with it, concerns the reconstruction of the movement of offer of undergraduate courses in Social Work in the State of Paraná. This reconstruction was performed from the registration of professionals with active enrollment in CRESS/PR, using the Registration e-MEC, as source of data collection, where all the Higher Education Institutions and respective courses are registered throughout Brazil. Despite the fact that the majority of social workers enrolled in CRESS/PR between 2005 and 2015 come from the undergraduate degree in the presential modality, there is a real tendency that, as soon as possible, social workers qualified to practice the profession, be mainly from the undergraduate level in the LDL modality. The research identifies the origin of the respective ATUs in the relationship between nature – public and private – as well as the modality of teaching – presence and LDL. It concludes that the current higher education policy is strategic in the process of capitalist accumulation, constituting a new niche market, impacting the struggle and resistance of the Brazilian Social Work Professional Political Ethical Project in defense of education as a right.

Key-words: Social Service, Higher Education Policy, Long Distance Learning.

LISTA DE FIGURAS

Mapa 1 – Municípios e UFAs do Estado do Paraná que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial de natureza privada.....	110
Mapa 2 – Municípios e UFAs do Estado do Paraná que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial de natureza pública.....	116
Mapa 3 – Municípios e polos que ofertam cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD no Estado do Paraná.....	123
Mapa 4 – Mesorregião Norte Central.....	124
Mapa 5 – Mesorregião Oeste.....	127
Mapa 6 – Mesorregião Metropolitana de Curitiba.....	131
Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – 1980 a 2015.....	64
Gráfico 2 – Movimento da oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná.....	134
Gráfico 3 – Percentual de polos, <i>campi</i> e vagas para o curso de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná.....	136
Gráfico 4 – Percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR, de 2005 a 2015 por natureza da UFA.....	152
Gráfico 5 – Relação das UFAs alocadas no Estado do Paraná e das UFAs alocadas em outros Estados X percentual de assistentes sociais com inscrição ativa de acordo com a procedência institucional.....	154
Gráfico 6 – Total de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 por natureza e modalidade da UFA.....	155
Gráfico 7 – Total de assistentes sociais com inscrições ativas entre os anos 2005 e 2015 no CRESS/PR que fizeram graduação em UFAs de natureza público-gratuitas alocadas no Estado do Paraná.....	158
Gráfico 8 – Percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 graduados em UFAs de natureza público-gratuitas.....	160
Gráfico 9 – Percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 graduados em UFAs de natureza privada e modalidade presencial.....	161
Gráfico 10 – Quantidade de assistentes sociais por UFAs registradas que ofertam o	

curso de Serviço Social na modalidade EAD e presencial.....	165
Gráfico 11 – Percentual de assistentes sociais inscritos no CRESS/PR, graduados em UFAs que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade EAD e presencial.....	167
Gráfico 12 – Quantidade de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2010 e 2015 de acordo com as UFAs que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade EAD.....	168
Gráfico 13 – Percentual de assistentes sociais inscritos no CRESS/PR, formados em UFAs de natureza privada e modalidade EAD.....	170
Gráfico 14 – Total de assistentes sociais registrados no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015.....	171
Quadro 1 – Regra para criação de polos por ato próprio da IES.....	78

LISTA DE SIGLAS

ABAS – Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BAGOZZI – Faculdade Bagozzi
BM – Banco Mundial
CEAS – Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
CEUCLAR – Centro Universitário Claretiano
CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CRAS – Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
CRESS/PR – Conselho Regional de Serviço Social – 11ª Região/Paraná
CCQs – Círculos de Controles de Qualidades
ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EAD – Educação à Distância
FACEOPAR – Faculdade Centro Oeste do Paraná
FACITOL – Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato
FAG – Faculdade Guairacá
FAMPER – Faculdade de Ampere
FANP – Faculdade do Noroeste do Paraná
FAPI – Faculdade de Pinhais
FATEC – Faculdade de Tecnologia de Curitiba
FEATI – Faculdade de Ibaiti
FESPPR – Faculdade de Educação Superior do Paraná
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Faculdades Integradas Espíritas
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
GTRU – Grupo de Trabalho sobre a Reforma Universitária
IES – Instituição de Ensino Superior
IESFI – Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu
INGÁ – Centro Universitário Ingá
ITECNE – Faculdade ITECNE de Cascavel
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NUCRESS – Núcleo Regional de Serviço Social
OMC – Organização Mundial do Comércio
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PUC – Pontifícia Universidade Católica
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UBC – Universidade Braz Cubas
UCP – Faculdades do Centro do Paraná
UDC – Faculdade Educacional de Medianeira
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFA – Unidade Formadora Acadêmica
UFPR – Universidade Federal do Paraná
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNIAMÉRICA – Faculdade União das Américas
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIBRASIL – Centro Universitário Autônomo do Brasil
UNICAMPO – Faculdade União de Campo Mourão
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICESUMAR – Centro Universitário de Maringá
UNICSUL – Universidade Cruzeiro Sul
UNICURITIBA – Centro Universitário de Curitiba
UNIFAMMA – Faculdade Metropolitana de Curitiba
UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia
UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados
UNIGUAÇU – Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana
UNILAGOS – Faculdade Unilagos
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIP – Universidade Paulista
UNIPAR – Universidade Paranaense
UNIPLAN – Centro Universitário do Distrito Federal
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
UNISEB – Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

“[...] temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.”

(MÉSZÁROS, 2008, p. 55)

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT	09
LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE SIGLAS	12
INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO: ENTRE O DIREITO E O NEGÓCIO.....	27
1.1 OS DETERMINANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	32
1.2 A EDUCAÇÃO CARACTERIZADA COMO UM “SERVIÇO”.....	53
1.2.1 O papel dos organismos internacionais no processo de mercantilização do ensino superior.....	55
1.3 AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO NO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	69
2 A CONSTITUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: EXPANSÃO DOS CURSOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ESTADO DO PARANÁ.....	84
2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: IMPACTOS DO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA PROFISSÃO.....	84
2.2 O SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	101
2.2.1 Os cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná: a natureza privada e modalidade presencial.....	108
2.2.2 Os cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná: a natureza pública e modalidade presencial.....	115
2.2.3 Os cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná: a natureza privada e modalidade EAD.....	121
3 O ASSISTENTE SOCIAL COMO TRABALHADOR ASSALARIADO: REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E REGISTROS NO CRESS/PR.....	137
3.1 O MOVIMENTO DOS REGISTROS PROFISSIONAIS DE ASSISTENTES SOCIAIS COM INSCRIÇÃO ATIVA ENTRE OS ANOS 2005 E 2015 NO CRESS 11ª REGIÃO/PR.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES.....	193
ANEXOS.....	213

INTRODUÇÃO

A temática da educação a distância (EAD) tem se caracterizado, recorrentemente, como problema de pesquisa no âmbito do Serviço Social (MELIM, 2017). As entidades representativas da profissão, compostas pelo Conselho Federal do Serviço Social (CFESS), pelos Conselhos Regionais do Serviço Social (CRESS), pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), evidenciaram a *incompatibilidade*¹ entre graduação à distância e Serviço Social, tendo como fulcro o Projeto Ético Político profissional, que dentre os princípios fundamentais, tem como premissa a “[...] defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;” (CFESS, 2012, p. 23). Assim, notamos que a EAD no âmbito da graduação em Serviço Social, se trata de uma *contradição em termos*.

Neste lastro, afirmamos que as sucessivas aproximações com o objeto de pesquisa – o **Serviço Social, com ênfase nos cursos de graduação na modalidade de EAD no Estado do Paraná** –, que alicerça o presente estudo, foram realizadas mesmo antes do ingresso no Programa de Mestrado. Isso porque, na condição de discente do curso de graduação em Serviço Social – realizado entre os anos 2009 e 2012 – o processo de pesquisa para constituição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tinha como problemática identificar a vinculação dos conteúdos estudados na modalidade de EAD, com as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996. Assim, deram-se as primeiras aproximações com a EAD em Serviço Social, aspecto que possibilitou a formulação de críticas e de novas indagações frente ao objeto de pesquisa em movimento, sua concretude e, dessa forma, caracterizando o ponto de partida da presente investigação.

Destarte, o objeto de pesquisa apresenta uma relação intrínseca com o Serviço Social brasileiro, considerando que trata da profissão em si, da formação e do trabalho profissionais. A proposição de que as mudanças em curso na política educacional de ensino superior desde a década de 1990 – que tem favorecido a expansão desmensurada da EAD através de cursos comercializados, particularmente no âmbito da profissão – pode alterar substancialmente a *direção social estratégica* do Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social – e ainda, as mudanças em curso nas profissões, frente ao movimento dialético entre profissões e *status quo* – são reais e estão presentes no cotidiano da investigação e intervenção profissionais.

¹ Consultar CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO (2010) e CFESS (2014).

Embora o Serviço Social seja uma profissão que possui seu cerne no desenvolvimento do capitalismo monopolista, isso não significa que, na conjuntura atual, tenha como objetivo somente responder aos anseios do capital. Ao contrário, no Brasil o Serviço Social vem buscando se consolidar – particularmente a partir da década de 1980 do século XX – como uma profissão de luta e resistência contra o conservadorismo. As bandeiras de luta do conjunto CFESS/CRESS, assim como a luta coletiva da ABEPSS e ENESSO, demonstram enfrentamento aos conflitos e antagonismos postos pelo capital, ao passo que constroem, a partir do cotidiano, as estratégias de enfrentamento ao sistema que produz a alienação, haja vista o posicionamento a favor da classe trabalhadora.

Pensar criticamente acerca da EAD, pressupõe compreender as funções ideológicas atribuídas historicamente à educação, com a reprodução alienada do modo de produção vigente. Em contra partida, a instituição escolar, especialmente a universidade, é parte constitutiva da luta de classes, logo, da possibilidade de transformação radical das relações sociais, ou seja, a educação como *locus* de contra ideologia e reflexão crítica. Desta maneira, atribuir relevância a expansão desenfreada dos cursos de graduação na modalidade de EAD, especialmente no âmbito do Serviço Social, permite considerar o compromisso desta profissão com a defesa de uma educação constituída como um direito, e ainda, defende-la no presente e futuro, pondo em destaque o significado social do Serviço Social e as conquistas progressistas que consolidaram a profissão na contemporaneidade. Particularmente, a construção, implementação e defesa constante de um Projeto Ético Político – fruto da crítica ao *Serviço Social Tradicional*, expresso no *Movimento de Reconceituação* da profissão, o qual compreende os anos de 1965 a 1975 –, circunscrito no âmbito da luta de classes.

Diante do exposto, o problema que orientou a pesquisa que fundamentou a presente dissertação consiste em perguntar: **como se expressa a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD na demanda por inscrição profissional de assistentes sociais no Conselho Regional de Serviço Social – CRESS 11^a Região/PR?**

Objetivando aproximação com a resposta da problemática construída, foram elencados objetivos, os quais possibilitaram um delineamento no processo da pesquisa. O objetivo geral visa analisar como se expressa a demanda pelo registro profissional de assistentes sociais a partir da implementação dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, na particularidade do capitalismo contemporâneo, num contexto de contrarreforma universitária. Os objetivos específicos buscam: 1) Reconstruir o movimento do registro profissional de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015; 2) analisar o contexto histórico em que ocorreu a expansão dos cursos de graduação em

Serviço Social na modalidade à distância no Estado do Paraná; 3) analisar as implicações da expansão dos cursos na modalidade de EAD em Serviço Social no Paraná e o mercado lucrativo na área da educação.

A presente pesquisa tem como fundamento a Teoria Social de Marx e autores da tradição marxista. Entendemos que o método materialista histórico e dialético caracteriza-se como o único capaz de desvendar as múltiplas determinações do objeto de estudo, permitindo que o pesquisador encontre o real conhecimento da “coisa”, ou seja, a essência do objeto que não se apresenta de imediato. Compreendemos que o conhecimento concreto está presente na realidade que não se apresenta imediatamente a quem se propõe a desvendar o real, pois para chegar à essência do objeto é necessária sua construção e reconstrução por meio de sucessivas aproximações, determinando o concreto pensado mediante o retorno ao ponto de partida apreendendo as múltiplas determinações contidas neste processo. Este concreto pensado apresenta-se como a realidade concreta com nova qualidade, na qual o pesquisador, por meio do pensamento e do processo de conhecimento é capaz de sistematizá-lo e publicizá-lo.

Neste sentido, o estudo de Fernandes (1975), de Cunha (1977) e de Mészáros (2008), proporcionou as bases para compreensão da categoria educação, bem como o alicerce para as análises dos processos educacionais na sociedade brasileira. Para compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social, utilizamos Marx (2004), Marx; Engels (1998); Lukács (1986) e Batista (2014). Outros autores da tradição marxista também foram fundamentais na compreensão das *protoformas* do Serviço Social brasileiro, processo que compreende o surgimento, a institucionalização e legitimação da profissão, no contexto do capitalismo monopolista. Referimo-nos a Iamamoto (1997; 2007; 2014; 2015 e 2017), Iamamoto; Carvalho (2008), Netto (1991; 1992; 1996; 1999; 2001; 2005; 2014 e 2015), Guerra (2007 e 2010) e Barroco (1996 e 2001). Para tratar da constituição do Serviço Social no Estado do Paraná, utilizamos como referencial Battini (2009). Fundamentando o entendimento concernente às medidas de ajuste fiscal, promovidas pelo Estado brasileiro desde início da década de 1990, que concordamos corresponder a contextos de contrarreformas na educação superior, especialmente no processo de mercantilização da educação e expansão da EAD – dando ênfase no âmbito do Serviço Social –, utilizamos como respaldo as análises de Lima (2007, 2008 e 2013), Melim (2017) e Dahmer (2008 e 2013).

O processo de pesquisa exige disciplina e, dessa maneira, foi essencial o planejamento para iniciarmos uma caminhada não linear, porém organizada, rumo aos desvendamentos do problema que nos inquieta. Buscamos no decorrer da pesquisa, realizar aproximações sucessivas com o objeto de estudo para compreender sua *dinâmica e estrutura* (NETTO,

2011), tendo como fundamento a perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético, o qual respalda e da concretude a mediação entre o universal, o particular e o singular, compondo assim a totalidade do objeto de estudo. Fundamentando este processo,

[...] Lênin nos lembra que “o particular e o singular não existem a não ser por sua participação no universal [...]”. Mas também que o geral e universal só se realizam nas totalidades parciais; o concreto aparece como um ponto de chegada e como ponto de partida, não há mediação sem imediato (LÊNIN, 1955, p. 2015, apud MINAYO, 1999, p. 72).

Nesse sentido, a fase exploratória da pesquisa – que caracteriza, dentre outros a “[...] escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual [...]” (MINAYO, 1999, p. 89), a qual começou a ser construída mesmo antes do ingresso enquanto discente do Programa de Mestrado em Serviço Social – se consubstanciou por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental no *site* do Ministério da Educação (MEC), através do Cadastro e-MEC², o qual traz dados de acesso público acerca das Instituições de Ensino Superior (IES), e ainda, disponibiliza, dentre outros, informações concernentes ao quantitativo de cursos em Serviço Social a nível nacional.

Posterior a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, realizamos contato pessoal com o Conselho Regional de Serviço Social 11^a região – CRESS/PR³, para proceder com a coleta de dados, por se tratar de arquivos que não são de acesso público. O contato com o CRESS/PR se deu nos dias 12 a 16 de dezembro de 2016, sendo que a referida entidade encaminhou os dados solicitados via *e-mail* no dia 22 de dezembro de 2016. Na sistematização destes dados, foram analisados os cadastros de assistentes sociais registrados com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 e, entre eles, os profissionais provenientes da EAD.

Inicialmente, antes de observar os dados disponibilizados, pensou-se em identificar além do local/município em que cada assistente social com inscrição ativa entre os anos 2005

² “[...] Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. (Portaria Normativa MEC nº 40/2007). É facultado à IES pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do Cadastro e-MEC, entretanto, as informações relacionadas a elas são declaratórias e de responsabilidade exclusiva dessas instituições. Quanto aos Cursos de Especialização, apresentados no Cadastro e-MEC, as informações são de cunho declaratório e quaisquer irregularidades são de responsabilidade da respectiva instituição, seja em âmbito cível, administrativo e penal” (MEC, 2017, s. p).

³ Utilizaremos CRESS/PR quando nos referirmos a esta entidade.

e 2015 realizou a graduação em Serviço Social, também o local/município do espaço sócio ocupacional, porém este dado é inconsistente na base de dados do CRESS. A possibilidade de identificar o local em que os assistentes sociais exercem as atividades profissionais visava fundamentar uma ação destacada como relevante – para o CRESS e respectivos Núcleos Regionais do Serviço Social (NUCRESS) –, no sentido de fortalecer o Projeto Ético Político Profissional: a política de educação permanente.

Tal estratégia mostra-se substancial no sentido de assegurar o conteúdo construído e preconizado pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e nos posicionamentos dos Encontros Nacionais do conjunto CFESS/CRESS realizados anualmente. A direção social da formação no contexto da heterogeneidade dos espaços constituídos é um desafio permanente. Neste sentido,

[...] é impossível não reconhecer o peso quantitativo das IES de natureza privada no universo do Serviço Social, o que requer, de parte dos órgãos de representação da categoria, uma política específica de integração desses cursos à proposta de formação profissional consensuada, condição de se preservar a hegemonia na direção acadêmica e política dessa formação. A elevação do nível de qualidade acadêmica do conjunto da área de Serviço Social exige um investimento na qualificação dos docentes, também do ensino privado, que é um dos espaços ocupacionais do assistente social e parte de suas atribuições privativas. A formação continuada dos quadros docentes desses cursos, implementada regionalmente, é um meio de aproximá-los aos fundamentos das diretrizes curriculares da ABEPSS, condição de preservar a direção social impressa ao ensino universitário na área, sua unidade e qualidade do ensino (IAMAMOTO, 2015, p. 444).

Os dados coletados nos permitiram localizar onde cada assistente social registrado no CRESS/PR – com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015 – realizou a graduação em Serviço Social. Esta informação foi levantada e sistematizada, haja vista a exigência de que o profissional informe a Unidade Formadora Acadêmica (UFA), através de apresentação do diploma de Bacharel em Serviço Social – ou cópia deste –, no ato de requerimento da habilitação profissional. Esta é uma obrigatoriedade legitimada por meio da Lei que Regulamenta a Profissão – Lei 8662/93 – e pela Resolução CFESS nº 582/2010.

Por meio deste processo, percebemos que mesmo havendo a mobilidade dos profissionais – estes que podem se graduar num determinado Estado, mas exercer a profissão em outra região, até mesmo em outro país, como é o caso de algumas inscrições identificadas –, a maioria dos assistentes sociais registrados no CRESS/PR no espaço/tempo de recorte da pesquisa são provenientes de UFAs alocadas no próprio Estado do Paraná. Este aspecto

suscitou o interesse e necessidade de reconstruir o movimento de oferta dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, permitindo a atualização destes dados – já sistematizados outrora, porquanto o processo de aproximação sucessiva com o objeto estudado levou a atualização constante do quantitativo de cursos e polos de EAD em Serviço Social, contrapondo com o quantitativo de cursos na mesma área na modalidade presencial.

Através da reconstrução do referido movimento de oferta, foi possível identificar qual a mesorregião paranaense que mais dispõe de UFAs, vagas e polos ofertando cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, aspecto que pode contribuir para ações de cunho ético-político, de fiscalização e orientação através do CRESS/PR e dos NUCRESS, no sentido de fortalecimento da *proposta de formação consensuada, condição de se preservar a hegemonia na direção acadêmica e política dessa formação*, conforme aludido por Yamamoto (2015). A historicidade, no tempo e no espaço, do movimento de oferta de cursos de Serviço Social no Estado do Paraná foi exposto por meio de mapas, gráficos e texto descritivo.

Assim, consideramos que há uma tendência real de aumento das inscrições de profissionais no CRESS/PR que realizaram ou venham a realizar a graduação em Serviço Social na modalidade de EAD. Esta tendência tem como base o fato de que atualmente, 96,4% dos cursos de graduação em Serviço Social, neste Estado, são de natureza privada, sendo que destes, 86,7% - considerando o quantitativo de polos de apoio presencial e vagas – são na modalidade de EAD, em detrimento a apenas 3,6% dos cursos de natureza público-gratuita e modalidade presencial.

Na conjuntura atual, 64,8% dos registros no CRESS/PR são de assistentes sociais que estudaram a graduação em IES privada. A sistematização dos dados revelou que entre os anos 2005 e 2015, haviam 5931 assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR, sendo que destes 2731 (46%) inscrições correspondem aos profissionais que fizeram graduação em Serviço Social em IES de natureza privada e modalidade presencial; 2085 (35,1%) inscrições são de profissionais que fizeram graduação em Serviço Social em IES públicas e modalidade presencial; 731 (12,4%) inscrições são de profissionais que fizeram a graduação em Serviço Social em IES de natureza privada, mas que ofertam tanto a modalidade de EAD quanto a presencial, sendo que o ano de início de cada curso e suas respectivas modalidades de ensino, não foi suficiente para delimitarmos quais destes profissionais estudaram na modalidade de EAD e quais são provenientes do ensino presencial; 379 (6,4%) inscrições são de profissionais de fizeram a graduação em Serviço Social em IES de natureza privada e modalidade de EAD; e, por fim, cinco inscrições (0,1%), correspondem àquelas que não conseguimos identificar a UFA em que tais assistentes sociais fizeram a graduação.

A título de conhecimento, atualmente o Brasil conta com 561 cursos de graduação em Serviço Social em atividade, estes que em conjunto, ofertam 210.864 vagas. Deste universo, 521 são presenciais, ofertando o total de 76.830 vagas; 40 são na modalidade de EAD e ofertam 134.034 vagas. As IES que mais ofertam vagas para graduação em Serviço Social na modalidade de EAD são a da Universidade Paulista – UNIP (47.880 vagas), seguido da Universidade Norte do Paraná – UNOPAR (21.150 vagas), e depois a Universidade Anhanguera – UNIDERP (16.880 vagas). Ressaltamos que todos os cursos de graduação em Serviço Social ofertados no Brasil na modalidade de EAD são de natureza privada. Em relação aos cursos de graduação em Serviço Social ofertados em IES de natureza pública e modalidade presencial, em âmbito nacional, estes integram um contingente de 67, disponibilizando 5.109 vagas. Já os cursos ofertados em IES de natureza privada e modalidade presencial, estes totalizam 454 cursos e dispõem de 71.721 vagas (MEC, 2017).

Na sistematização dos dados, utilizamos o programa *Excel*, através da produção de tabelas e gráficos e, como fonte de pesquisa, foi utilizado o Cadastro e-MEC e a consulta nos *sites* das UFAs de que são provenientes os 5931 profissionais registrados com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015. A pesquisa trabalhou com os dados totais do universo apresentado pelo CRESS/PR.

Expressar o dado quantitativo referente a expansão dos cursos em Serviço Social na modalidade de EAD e suas implicações no processo de habilitação profissional junto ao CRESS/PR corresponde a uma atividade substancial na presente pesquisa. Isso porque não se pode descartar o objeto como ele se apresenta, no seu plano imediato, pois sem este é impossível chegar a sua essência real. Segundo Minayo, “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (2004, p. 22). Por isso mesmo, a pesquisa pode ser classificada como exploratória, no sentido de que busca aprofundar conhecimento acerca do objeto de estudo e, de cunho documental, na medida em que não foram utilizadas as técnicas de entrevista e questionários. De acordo com Melim (2017, p. 13), “[...] o resultado de qualquer investigação é sempre parcial, provisório e aproximativo, visto que, o ponto de chegada é, ao mesmo tempo, novo ponto de partida”. Visando a melhor forma de exposição do processo de pesquisa, organizamos esta dissertação – produto aproximativo com todo o processo de investigação – em três capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “*Educação: entre o direito e o negócio*”, objetivamos conceituar a categoria educação e qual a compreensão acerca da mesma, bem como apreender como a educação, especialmente a de nível superior, tem sido delineada na sociedade

brasileira, a qual corresponde a periferia do capitalismo e com características econômico-sociais e culturais dependentes.

Neste sentido, Fernandes (1975) destaca que o padrão depende do Brasil é histórico e possui origens no processo de colonização portuguesa. Portugal, se comparado aos demais países europeus, dispunha de uma estrutura institucional inferior, assim, “[...] a universidade portuguesa estava em considerável atraso no cenário europeu.” (p. 97). Na *transplantação* dos modelos institucionais portugueses – incluindo aí a Universidade – para o Brasil, acabou por ocorrer um derrocamento ainda maior destas instituições. Esta realidade, segundo Fernandes (1975) parte da compreensão de que não é a junção das instituições sociais que formam uma sociedade, mas sim ao contrário. A sociedade, seu desenvolvimento e meios de produção material de existência é que produzirão e delinearão as instituições sociais e, conseqüentemente, a universidade. Desse modo e, frente as condições arcaicas do Brasil, “A sociedade brasileira empobreceu aqueles modelos, converteu a sobra residual no **padrão brasileiro de escola superior** e submeteu esta última a uma utilização sistematicamente precária” (FERNANDES, 1975, p. 98, grifo do autor).

Na conjuntura atual, o que fica evidente é a dependência⁴ do Brasil em face dos países centrais – especialmente os norte-americanos –, os quais ditam os rumos sociais e econômicos que os países da periferia do capitalismo devem seguir. Com base nas argumentações de Iamamoto (2015), o século XXI é marcado por contrarreformas⁵ que tem a centralidade, ou se

⁴ Dependência que se dá, também, frente o não investimento público na pesquisa de ciências e tecnologias, donde passa a consumir de tecnologias produzidas nos países centrais. O comércio instável se apresenta como outro fator de dependência, combinado a dívida externa, que condiciona os países da periferia a caminharem de acordo com os ditames dos grandes centros capitalistas.

⁵ A concepção acerca do conceito *contrarreforma* tem respaldo nos estudos de Behring (2008), a qual traz argumentações para compreensão de que no Brasil, desde a década de 1990, vem sendo operada uma contrarreforma, e não uma “reforma” segundo o discurso propalado pelo Estado, e pelos “bem intencionados” governantes. De acordo com esta autora, o termo *Reforma* “[...]” ganha sentido no debate do movimento operário socialista, melhor dizendo, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva a equidade. Portanto, o reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo [...] é patrimônio da esquerda (NOGUEIRA, 1998 apud BEHRING, 2008, p. 22-23). Entretanto, o Estado brasileiro, em particular a partir de 1990, passa a expressar nítidas tendências antidemocráticas, sendo que com o projeto de “reforma” do Estado – consubstanciado através do Plano Diretor de Reforma do Estado, sob direção do Ministro Bresser Pereira – demonstra de forma evidente, uma *reforma orientada para o mercado*, onde o Estado abandona de uma só vez seu papel precípua de representante do interesse geral, posicionando-se claramente a favor dos interesses do capital e das empresas. Sendo assim, Behring (2008) argumenta que a apropriação do termo *Reforma* para os processos em cursos desde a década de 1990, ocorreu de forma “[...]” indébita e fortemente ideológica [...], a qual é destituída do seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas conseqüências sociais e direção sociopolítica” (p. 128). Trata-se, pois, de uma contrarreforma, uma vez que “[...]” o Estado ocupa uma posição mais distante de mediador civilizador vislumbrado pelos clássicos da política e de certa forma reeditado pela orientação keynesiana, datada e geopoliticamente situada, passando a cuidar prioritariamente das condições gerais de reprodução do capital e dos excessos cometidos, no cenário de barbárie que se instaura com o comando do mercador livre, a exemplo da violência endêmica de que somos testemunhas ou vítimas” (BEHRING, 2008, p. 23). Sendo assim, o Brasil se vê diante de inúmeros retrocessos, o que caracteriza um processo e projeto de contrarreforma.

preferir, fundamento, nos países centrais. O Brasil aprofunda sua condição de país periférico e dependente na divisão internacional do trabalho, considerando

A efetiva mundialização da ‘sociedade global’, [a qual] é acionada pelos grandes grupos industriais transnacionais articulados ao mundo das finanças. Este tem como suporte as instituições financeiras que passam a operar com o capital que rende juros [...], apoiadas na dívida pública e no mercado acionário das empresas. Esse processo impulsionado pelos organismos multilaterais captura os Estados nacionais e o espaço mundial, atribuindo um caráter cosmopolita à produção e o consumo de todos os países; e simultaneamente, radicaliza o desenvolvimento desigual e combinado, que estrutura as relações de dependência entre nações no cenário internacional. (IAMAMOTO, 2015, p. 106-107)

Os grupos industriais transnacionais que a autora menciona, dizem respeito às grandes fusões, aquisições, concentração e centralização de acumulação capitalista, de empresas, cuja dinâmica foi engendrada pelo capitalismo monopolista, no contexto da financeirização (IAMAMOTO, 2015). Estes grupos controlam o processo da produção e reprodução do capital, decorrente da *desregulamentação e liberalização* da economia propiciada pelos *Estados Nacionais*. Por este motivo, concordamos com Marx; Engels (1998, p. 07), quando explicam que o Estado “[...] não é mais do que um comitê para administrar os negócios de toda a classe burguesa”.

Nestes processos de *desregulamentação e liberalização*, a política educacional tem sido duramente atacada, visando o cumprimento das orientações e cartilha dos organismos multilaterais. Trata-se de ajustes fiscais, que o Estado nacional implementa com o discurso de desenvolvimento social e em nome da propalada *globalização*. Em contrapartida, tais ajustes – autointituladas “reformas” – são funcionais à lógica do mercado, correspondendo a uma contrarreforma. No campo da educação, este projeto e processo de contrarreforma acabaram por promover o delineamento de uma educação transfigurada em um “serviço”, ou se preferir, em um “negócio” alocado no âmbito da reprodução social altamente lucrativo para os capitalistas.

No segundo capítulo, intitulado “*A constituição do Serviço Social na sociedade brasileira: expansão dos cursos na modalidade de educação a distância (EAD) no Estado do Paraná*”, buscamos trazer alguns elementos para compreensão do Serviço Social no Brasil e no Estado do Paraná. Tais elementos dizem respeito aos fundamentos do Serviço Social, em seu processo de constituição, institucionalização e legitimação profissionais. Ainda neste capítulo, trabalhamos os dados acerca do movimento de oferta dos cursos de graduação em

Serviço Social no Estado do Paraná, dando ênfase na expansão destes através do âmbito privado e modalidade de EAD. Embora a pesquisa não abarque o movimento de expansão dos polos de EAD no âmbito da graduação em Serviço Social em nível de Brasil, consideramos que no Estado do Paraná, esta expansão se deu de maneira contínua e acelerada, mesmo se tratando do único Estado brasileiro com maior número de universidades estaduais.

O Paraná é um Estado alocado na região Sul, seu desenvolvimento econômico e social baseia-se na produção agropecuária e agroindústria, apresentando as mais variadas expressões das culturas brasileiras. Wachowicz (2010), em seu estudo acerca da história do Paraná, destaca que este Estado demorou a ser totalmente ocupado, no entanto, no final do século XX, não restava nenhuma localidade paranaense a ser “colonizada”.

No que concerne a constituição do Serviço Social, trata-se de uma profissão que comemora, no ano de 2017, 72 anos no Estado do Paraná. As argumentações de Battini (2009) nos levam a entender que a constituição do Serviço Social no Paraná não difere, apesar das particularidades regionais, da história do Serviço Social na história do Brasil.

A autora explica que o Estado do Paraná passou de um “[...] modelo econômico agrocomercial e exportador para o urbano industrial [...]” (p. 17), sendo que decorrente desta mudança, o movimento de leigos intelectuais católicos – a citar, o Círculo de Estudos Bandeirantes, a Juventude Feminina Católica de Curitiba e a Ação Social do Paraná –buscou instituir uma nova cultura baseada na “[...] ajuda aos trabalhadores, com inculcação de valores que, transformados em conduta humana, garantiam o controle social para a reprodução da força de trabalho para as demandas do capitalismo emergente” (BATTINI, 2009, p. 17). Dá-se assim, as primeiras expressões do Serviço Social no Estado do Paraná.

No terceiro e último capítulo, intitulado “*O assistente social como trabalhador assalariado: requisitos para o exercício da profissão e registros no CRESS/PR*”, objetivamos apresentar o reconhecimento do trabalho como categoria fundante do ser social, trazendo elementos para compreensão de como o trabalho foi transformado na sociedade burguesa, para além de produtor da riqueza, visando a exploração da força de trabalho em troca do salário – por meio de processos de produção flexibilizados, fragmentados e desapropriados do produto final –, também fonte de alienação. Consideramos relevante demonstrar tais fundamentos, uma vez que de acordo com Guerra (2007), a venda da força de trabalho do/a assistente social é condição para a sua existência, logo, de sua existência como trabalhador/a. Neste sentido, serão descritas as condições necessárias para o exercício da profissão de Serviço Social, sendo dentre elas, a necessidade de registro profissional junto ao CRESS de abrangência, onde o assistente social venderá sua força de trabalho. A partir disso,

trabalhamos os dados coletados junto ao CRESS/PR, que demonstram o movimento da demanda pela habilitação profissional de assistentes sociais.

Em suma, temos o intuito que no decorrer destas páginas, o/a leitor/a possa encontrar elementos para realizar uma reflexão acerca da profissão de Serviço Social, no tempo histórico presente, recuperando o movimento de determinações postas pela particularidade do capitalismo no país e sua relação com o objeto de estudo. Enfim, com base na presente pesquisa, buscamos possibilitar a apreensão de tendências para o Serviço Social no futuro, tanto no âmbito da formação quanto do exercício profissionais.

1 EDUCAÇÃO: ENTRE O DIREITO E O NEGÓCIO

Neste capítulo, será exposto o posicionamento de defesa da categoria profissional do Serviço Social, por uma educação pública, gratuita, laica, socialmente referenciada e de qualidade, que possibilite o alcance de uma reflexão pautada na liberdade, na ética, no ser humano genérico e na ontologia do ser social. Em outros termos, reafirmamos o Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social, gestado nas décadas de 1980 e 1990, o qual tem uma direção social estratégica que reconhece a “[...] liberdade como valor ético central [...]”, assim como defende a “[...] autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS, 2012, p. 23). Baseado em princípios fundamentais que visam o alcance da plena democracia, justiça social, pluralismo, entre outros, o Projeto Ético Político do Serviço Social possui relação orgânica com “[...] o processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 2012, p. 24).

Ademais, este capítulo irá remontar o contexto de mercantilização da educação na sociedade brasileira, dando ênfase a privatização e mercantilização do ensino superior, os quais agregam o conjunto de precarização da educação em todas as esferas do ensino. A esse respeito, analisar a precarização da educação, com traço mais acentuado na EAD – especificamente no âmbito do Serviço Social – traz à tona a necessidade humano-genérica de que é preciso romper com a lógica mercantilizada das relações sociais. Desse modo, Mészáros (2008) contribui ao dizer que “O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (p. 79).

Seria assim, *a educação para além do capital!* Alguns poderiam dizer que se trata de uma educação utópica, em contrapartida, procuramos defender que corresponde às *soluções essenciais* (Mészáros, 2008), denunciando a veemente necessidade da *reflexão-ação-reflexão* acerca da educação crítica – e, conseqüentemente, através da ruptura com a sociedade do capital –, a qual busca, necessariamente, a possibilidade de fornecer ao gênero humano um

[...] agir eticamente [...] dotado de capacidades que lhe conferem possibilidades de escolher racional e conscientemente entre alternativas de valor, de projetar teleologicamente tais escolhas, de agir de modo a objetivá-las, buscando inferir na realidade social em termos valorativos, de acordo com princípios, valores e projetos éticos e políticos, em condições sócio-históricas determinadas (BARROCO, 2009, p. 170).

O conceito de educação que fundamenta esta pesquisa está pautado nas análises de Mészáros⁶ (2008), Fernandes (1975) e Cunha (1977).

Mészáros (2008) defende a tese de uma *educação para além do capital*, nesse sentido, ressalta que há duas conceituações sobre educação, assim como suas decorrentes funções, sendo: 1) a educação capitalista; 2) a educação emancipatória e libertadora.

Assim, a educação capitalista – continuada – contribui por meio da reprodução do *status quo*, para tornar o homem alienado⁷, uma vez que nos processos educacionais ocorre a internalização da ideologia dominante, tida como insuperável e, conseqüentemente, a-histórica, ensejando a naturalização tomada pelos indivíduos isolados, sempre com o objetivo final de acumular riqueza, por meio da exploração do trabalho humano.

Em contraposição a esta perspectiva educacional, bem como ao papel que ela vem desempenhando na sociedade, Mészáros (2008) evidencia a educação emancipatória e libertadora, a qual fornece as bases para o homem político, o homem que pensa criticamente, logo, consegue pensar a superação da própria exploração e dominação.

Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário uma revolução cultural, que Mészáros (2008) denomina de *contra internalização*. Isso porque, por meio da educação, os valores culturais e morais de uma dada sociedade são internalizados e, sendo a ordem do capital *a estrutura sócio metabólica vigente*, os valores burgueses corroboram e geram a aceitação passiva da condição de subordinação, resignação e dominação do homem pelo homem.

Percebemos, com isso, que Mészáros (2008) não desvencilha o projeto de transformação da educação de um projeto de transformação da sociedade. Se avanços significativos se deram no acesso à educação para a maioria das crianças no mundo todo, tal condição não se mostra suficiente para o alcance de um resultado transformador na sociedade, haja vista a reprodução no interior da escola das contradições presentes na sociedade burguesa. Assim, o desafio que Mészáros (2008) se propõe é o de transformar a relação entre

⁶ Mészáros (2008) parece exteriorizar sua teoria tendo como fundamento sua própria experiência no mundo do trabalho, em tenra idade, na Hungria. Sua inserção como trabalhador em uma indústria de aviões de carga e a discrepância entre seu salário e a valorização (ausência de) de sua mãe (operária de uma empresa estadunidense) já serviu de inspiração ao seu embrionário espírito filosófico voltado a tais contradições do capitalismo, que se desenvolveria formalmente apenas no final da Segunda Guerra Mundial, com seu ingresso no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste, onde se tornou assistente de George Lukacs. Todo o empenho de sua vasta produção teórica traduz a busca por uma educação libertadora, emancipadora, que transforma meras mãos-de-obra a serviço do capital em seres pensantes e atuantes na transformação social.

⁷ Marx (2004) explica que o processo de alienação se expressa de três maneiras no homem: ele não se reconhece como auto criador; não se reconhece no processo de trabalho, e; não se reconhece no produto final. Em outras palavras, o homem se aliena na sua relação com a natureza, na sua relação com o objeto criado e na sua relação com outros homens. Pensar a expansão do ensino superior na esfera privada, como meio de democratização do acesso a educação, não vinculando a reflexão à lucratividade dos grandes grupos educacionais, tampouco a formação desmensurada de um *Exército Industrial de Reserva*, pressupõe a condição alienante frente a este processo fetichizado.

educação e trabalho, visando a superação da separação entre *Homo Faber* e *Homo Sapiens*, no sentido de pensa-lo enquanto totalidade, tal como *Antonio Gramsci* entente como papel intrínseco ao processo de educar. Neste diapasão, já se faz evidente uma concepção de educação mais ampla, que extrapola os muros da escola, das instituições, para se fazer presente na vida cotidiana, de modo contínuo, permanente e transformador, que não se limita a teorias.

Dois pontos interessantíssimos apontados por *Emir Sader* no prefácio de *A Educação para Além do Capital* os quais não poderia deixar de mencionar se referem: 1) à sentença dada por *Mészáros* (2008) que denuncia o vínculo determinante entre educação e trabalho. Em seus termos “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (p. 17), e; 2) a importante diferenciação⁸ entre explicar e compreender, pois, enquanto que por explicar se refere a reprodução do discurso socialmente compartilhado, na mídia, por exemplo, compreender exige a *desalienação*, a tomada de consciência, a ruptura com a opressão, a insubordinação ao capital e sua lógica de exploração.

Ainda com base em *Mészáros* (2008), afirmamos que a lógica capitalista é *irreformável e incorrigível*. Mesmo que o capitalismo demande inúmeras reformas – aspecto que fomenta o engajamento dos intelectuais da burguesia em defesa de seu projeto societário –, a essência de sua manutenção não se altera. Em outros termos, a base de sustentação do capital não se altera: a manutenção da propriedade privada que fornece as bases para a exploração da força de trabalho, daqueles que a possuem como propriedade. Então, como esperar que mediante a educação – organizada pelos intelectuais orgânicos da burguesia – seja possível a transformação radical desta sociedade? Ou ainda, como esperar que a educação institucionalizada na sociedade capitalista, em especial o ensino superior, tenha um caráter de direito, que permita o acesso à todos em iguais condições de qualidade e permanência? Esperar que a educação formal na sociedade capitalista venha a contribuir no processo de “desalienação”, seria o mesmo que esperar a humanização do capital!

Nesse sentido, o ponto de partida utilizado por *Mészáros* (2008) está em denunciar a insuficiência e ineficácia resultantes da adoção de “reformas” no sistema educacional vigente. Sob o discurso de transformação, tais “reformas” educativas atingem arestas de uma estrutura social vigente e consolidada por uma mesma lógica. Produz-se, assim, um *enviesamento*, em que medidas são aplicadas como se a educação fosse apartada do sistema social mais amplo.

⁸ Emir Sader exemplifica tal diferenciação ilustrando a cena de um presidente que se dirige até seu ministro para a busca de compreensão da insatisfatória situação econômica de seu país. Enquanto o ministro afirmava que iria explicar, o presidente interrompe alegando não querer explicações (os argumentos reproduzidos pelos especialistas) e sim compreensão da situação, o que poderia trazer mudanças.

Não há mudanças transformadoras na educação se não a houver na estrutura social. Mészáros (2008) afirmará que, longe de se desvencilhar dos interesses do capital, tais correções emergem e acabam por legitimar os mesmos, ou seja, trata-se de uma *contradição em termos*.

Como mencionamos a pouco, incorrigível e irreformável: estas são as características apontadas por Mészáros (2008) em relação a estrutura metabólica vigente e que justificam o caráter paliativo das “reformas” que não atingem o cerne da questão enraizada: o reiterado atendimento aos interesses do capital.

Diante do exposto, Mészáros (2008, p. 35) anuncia que as *soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais*. Há aqui o entendimento de que a educação institucionalizada se desenvolveu principalmente nos últimos 150 anos, para atender a demanda imposta pela máquina produtiva capitalista, mesmo sob o discurso de compartilhamento do conhecimento e humanização da sociedade. Nesse sentido, percebemos o papel atribuído a educação, de funcionalidade para o desenvolvimento social, aspecto este que será aprofundado, a partir do estudo e exposição das análises de Cunha (1977). Trata-se, sim, de atender aos interesses do capital a partir da internalização dos indivíduos como integrantes desta cadeia produtiva.

A resignação e aceitação dos princípios educacionais e do trabalho se mostram preponderantes para o sucesso na manutenção da máquina produtiva no sistema capitalista. Isto faz Mészáros (2008) deflagrar o papel da educação neste contexto: o de conformar os indivíduos às necessidades do capitalismo a tal ponto que seja vivido como algo natural, o que distancia a possibilidade de emancipação e libertação de um modo de sobrevivência que não seja voltado ao capital. As argumentações de Mészáros (2008) vêm no sentido de demonstrar que tais “reformas”, ou se preferir, *soluções formais*, inclusive legitimadas na forma de leis, são tentativas de mudanças inócuas dentro do contexto educacional, uma vez que não atingem o cerne da questão: a superação de uma educação institucionalizada que se mantenha sob a lógica do capital.

Concordamos com Mészáros (2008), no sentido de que a educação formal do modo de produção capitalista não é suficiente como arma para a revolução, embora seja uma das chaves para a transformação socialmente necessária. Análises que se relacionam com as argumentações de Mészáros (2008) também foram realizadas por Fernandes (1975), o qual trouxe contribuições de extrema relevância para este estudo, tendo em vista seu exame crítico e sociológico voltado ao processo de Reforma Universitária de 1968 no Brasil.

A educação superior se apresenta, hodiernamente, como resultado de escolhas históricas. De acordo com Fernandes (1975) o Brasil escolheu implementar um ensino

superior voltado ao controle ideológico burguês – ou seja, a favor da ideologia burguesa; o Brasil escolheu dar sustentação a aparência quantitativa – em termos de “acesso” ao ensino superior – em contraposição à qualidade educacional.

Evidenciando o caráter elitista, historicamente fincado no ensino superior brasileiro, Fernandes (1975) não concebe mudanças substantivas neste nível educacional, com a instauração do regime republicano. Ou seja, o ensino superior brasileiro, mesmo com a constituição da República, continuou dependente da cultura e modelo europeu, como decorrência do período de colonização. Era “[...] como se a sociedade devesse ajustar-se às instituições educacionais herdadas (e não o inverso)” (FERNANDES, 1975, p. 47). O autor argumenta que

[...] é obvio que a ausência de uma política educacional republicana só significa uma coisa – a negligência da educação escolarizada como esfera básica da socialização do “homem comum” e a neutralização do Estado republicano como **Estado educador**. Uma política educacional de cunho republicano imporia certas diretrizes, que impediriam o uso e abuso egoísticos dos recursos destinados à educação escolarizada por parte das classes dominantes e de suas **elites** culturais. Por isso, atrás da negligência da educação escolarizada está um ideal de educação, de domínio do Estado e de monopólio social do poder que é, por natureza, anti-republicano e extrademocrático. As necessidades educacionais são percebidas e atendidas, socialmente, nos limites desse ideal, que acaba configurando-se, no contexto histórico, como uma manifestação extrema e terrível de farisaísmo cultural. As classes dominantes procedem como se fossem sensíveis e leais aos requisitos educacionais da ordem legal republicana porque extraem desta legitimação de seu próprio poder político (FERNANDES, 1975, p. 47, grifo do autor).

Neste sentido, o autor elucida – aspecto que parece tão atual – que o Brasil está longe de alcançar a civilização por meio da ciência, uma vez que o *radicalismo intelectual* – que deveria ser próprio do âmbito universitário – foi abafado e anulado, através de uma universidade forjada a atender os interesses do mercado, para formação de profissionais liberais (FERNANDES, 1975). Ao analisar o *lócus* onde se dá o ensino superior, o ator conclui que

não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura... (FERNANDES, 1975, p. 29).

A Reforma Universitária ocorrida nos tempos duros da ditadura no país, que ao mesmo tempo tinha a possibilidade de reconstruir a Universidade brasileira, com vista em propiciar o desenvolvimento de pensamentos críticos, subversivos e radicais frente a mordanga cultural do Brasil imposta pela cultura europeia e da dominação elitista, acabou fortalecendo alguns destes resquícios elencados por Fernandes (1975).

A seguir, a partir desta linha de “reformas” – soluções formais, nos termos de Mészáros (2008) – com vista em alcançar determinado grau de desenvolvimento – imposto pelos países centrais do capitalismo –, trabalharemos as argumentações de Cunha (1977), o qual realiza valiosas críticas através de uma análise conjuntural dos processos educacionais da sociedade brasileira no século XX. Ao final, da exposição, quando Cunha (1977) destaca as características da Reforma Universitária de 1968, retomaremos as análises de Fernandes (1975), o qual tece importantes considerações sobre este processo⁹, guardando assim, correlação com este estudo, uma vez que entendemos que foi no contexto da contrarreforma universitária da década de 1990 que o ensino superior começou a ser comercializado no país, sendo que na conjuntura atual, este nível de ensino foi amplamente alargado através da esfera privada e vem sendo exponencialmente aumentado através da EAD.

1.1 OS DETERMINANTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Na mesma linha de análise de Mészáros (2008), de crítica aos intelectuais da burguesia que utilizam de tentativas reformistas para manutenção do *status quo*, Cunha (1977)¹⁰, discorrerá sobre este tema, especialmente no que concerne a investida de atribuir funcionalidade à educação formal – do acesso a esta –, relacionando-a as possibilidades de desenvolvimento social.

⁹ Fernandes (1975), logo na apresentação de seu livro, explica sua compreensão acerca das “Reformas”. Neste sentido, o autor esclarece que não *alimenta nenhuma “fé reformista”*, visto que está “[...] não passa de um engodo e de um expediente dos que procuram inibir ou calar os adeptos de transformações radicais” (p. 09). O autor continua com seu posicionamento contrário as Reformas, explicando que o poder conservador – que tem como prisma as Reformas – não possui capacidade inovadora, tendo em vista que “Este já demonstrou, de vários modos e reiteradamente, que não tem coragem para lutar senão por sua sobrevivência e fortalecimento” (p. 09). No entanto, Fernandes (1975) esclarece que, mesmo sendo *leal ao socialismo*, se limitou a debater a *questão universitária* como ela se apresentava na materialidade e como ela poderia ser resolvida, na medida em que soluções imediatas devem caminhar de “mãos dadas” com as ações que apresentarão resultados em longo prazo.

¹⁰ “[...] mineiro de nascimento, paulista de criação e carioca por adoção. Formado em Sociologia, dedicou-se ao ensino superior e à pesquisa sobre políticas educacionais, desde 1969, com foco na universidade, no ensino profissional, nas relações entre o público e o privado” (CUNHA, 2017, s.p.).

Embora a publicação utilizada¹¹, esteja datada de 1977, consideramos cruciais as argumentações realizadas pelo autor – sociólogo, dedicado ao estudo da educação escolar na sociedade brasileira, bem como da história do ensino superior, com orientação teórico-metodológica embasada na teoria marxista – para compreensão dos processos educacionais no Brasil, especialmente do ensino superior. Apesar de Cunha (1977) utilizar de dados sobre a educação escolar brasileira do século XX, suas argumentações e análise estrutural e conjuntural demonstram atualidade, mesmo decorrido 40 anos desta publicação. A obra de Cunha (1977) faz *jus* ao fato de que *tudo que é novo, nasce do velho e que toda ruptura, pressupõe continuidades*.

Cunha (1977) se apropria do conceito de *desenvolvimento*, oriundo das ciências naturais, para sua utilização no conhecimento na sociedade. Entendendo *desenvolvimento* como o processo pelo qual um ser vivo supera fases e estados, num movimento de constantes transformações, Cunha (1977) concebe então a possibilidade de previsibilidade e observação tanto das normalidades quanto das patologias deste *desenvolvimento*. Atenta para os riscos no emprego deste conceito no âmbito do estudo da sociedade, quais sejam, o de conceber a sociedade como um organismo funcional, na medida em que haveria um suposto curso – ou número de fases – estático a ser seguido; a negligência das relações sociais como preponderantes para os resultados no desenvolvimento de determinada sociedade; e a divisão entre o que é tido como normal ou patológico do ponto de vista social. O incômodo de Cunha (1977) com o conceito de *desenvolvimento* e sua relação com a educação é justamente a contradição presente nesta ideologia de que a educação se faz um meio para atingir determinado objetivo: o suposto *desenvolvimento*.

Os três eixos elencados por Cunha (1977) para justificar o termo educação para o desenvolvimento são divididos em: educação e crescimento de renda; educação e modernização; e, por fim, educação para a constituição de uma sociedade justa. Passamos a expor cada um deles.

Há uma separação de paradigma, do ponto de vista da teoria econômica, de que o caminho para o aumento de renda em determinado país estaria atrelado ao investimento de capital, ao aumento de áreas cultivadas e a descoberta de recursos naturais a serem explorados. Tal separação se deu com a noção de que os fatores humanos desempenham papel importante no progresso e manejo de tais estruturas materiais existentes. Surge a convicção de

¹¹ Em primeiro lugar, a utilização deste referencial, em particular de seu livro intitulado “Educação e desenvolvimento social no Brasil”, se deu mediante a orientação da banca de qualificação, uma vez que suas argumentações se relacionam com o objeto estudado.

que o crescimento de renda é proporcional a preparação destes trabalhadores que empregarão a técnica – de acordo com sua formação escolar e profissional – em um desempenho de menor ou maior qualidade. Contudo, Cunha (1977) irá mencionar as críticas atribuídas a esta relação dúbia entre crescimento de renda e níveis de escolarização, quanto à causa e efeito.

Nas experiências tidas com a transferência de capital dos Estados Unidos para os países periféricos e devastados pela Segunda Guerra Mundial, restou evidente a capacidade de alguns países se reerguerem e se reconstruírem, ao passo em que outros não obtinham sucesso em fazê-lo. A justificativa para tal fracasso foi encontrada na ausência de recursos técnicos, ou seja, ausência de educação da população. Há, neste momento, uma evidente distinção entre sociedades modernas e sociedade tradicionais, respectivamente relacionadas aos primeiros e aos segundos, que fundamentam a teoria da modernização (CUNHA, 1977).

Alguns exemplos de teóricos da modernização – *Talcott Parsons e Hoselitz* – são trazidos por Cunha (1977) para demonstrar a ênfase dada no estudo das sociedades tradicionais e sua passagem para a sociedade moderna, além de apontar suas principais críticas: ocultação ou ausência de ênfase na intenção de os países centrais se tornarem paradigmas aos países periféricos; a ausência de valor nas relações internacionais como preponderantes; e a simplificação de classes – sociedade tradicional ou não industrializada – para abarcar todos os países.

Tanto uma corrente autoritária composta por *Mannheim* e *Skinner* quanto uma corrente liberal representada por pensadores da Revolução Francesa – século XVIII – e seus adeptos subsequentes concorrem para um ideal de educação como meio para o alcance de uma sociedade que corrija suas distorções, a partir da mudança de seus indivíduos traduzida em ações, atitudes e hábitos. Cunha (1977) evidencia que a influência de *Mannheim* provém das efetivas técnicas empregadas pelo nazismo na Alemanha. Enquanto constata o sucesso na proliferação em massa de uma conduta e projeto comum, percebe a ineficácia de países democráticos em fomentar atitudes condizentes com seus valores legítimos. A busca por congruência se faz o ideal de *Mannheim*. Quanto a *Skinner*, sua proposta de *instrução programada* se fez a tentativa de interiorização de hábitos e comportamentos tidos como desejáveis ao bom desempenho, a tal ponto em que as contingências presentes no ambiente se fizessem indiferentes à ação já apropriada e incutida no indivíduo. Cunha (1977) assinalada que esta estratégia pauta-se na premissa de *Skinner* de que o sucesso não se relaciona com as contingências ou sorte, dependendo apenas de programação, preparação, o que conduziria a comportamentos socialmente desejados.

Já a corrente liberal parte do pressuposto de que os indivíduos reúnem potencialidades diversas e que, como tal, têm condições de conquistar os diferentes espaços ocupacionais da sociedade, independente das ocupações de suas gerações anteriores, de seus pais – em outros termos, constitui-se num fundamento meritocrático. Desta forma, a educação teria como papel elevar a possibilidade de indivíduos, mesmo os da classe trabalhadora, ascenderem às ocupações mais altas, pensando em termos de hierarquia. Nota-se a correspondência deste ideal com a ideologia dos países capitalistas seja de regimes totalitários ou liberal-democráticos (CUNHA, 1977).

É neste contexto que Cunha (1977) objetiva analisar como a educação no Brasil é vista, no sentido de sua correlação com o desenvolvimento econômico e os efeitos sociais advindos deste desenvolvimento. Para isso, dividiu suas argumentações em cinco capítulos, sendo: 1) a educação e a construção de uma sociedade aberta; 2) educação e distribuição de renda; 3) escolarização desigual; 4) o desempenho desigual; 5) política educacional: contenção e liberação.

Compreendemos que as análises realizadas por Cunha (1977), tem relação direta com nosso objeto de estudo, na medida em que só é possível entender as características e determinações da política educacional na conjuntura atual, ao remontarmos os principais elementos da constituição educacional na história de nosso país. Desse modo e, frente a centralidade das argumentações de Cunha (1977), consideramos de extrema importância retomá-las em nossa exposição. Porém, nos deteremos aos capítulos três e cinco, pois avaliamos que dispõem de maior relevância para o momento.

Em relação a escolarização desigual, Cunha (1977) irá atentar para o fato de a escola se fazer presente na civilização desde as sociedades pós-tribais, na Grécia Antiga, na sociedade de castas na Índia, na península ibérica, na Europa como um todo, num espaço caracterizado por aprendizes e por educadores. Contudo, foi na sociedade capitalista que a escola adquiriu sua função específica: a de classificação de pessoas, de diferentes classes, de acordo com suas “potencialidades”. Neste sentido, Cunha (1977) divide em três tipos os modos de relação entre a escola propriamente dita e a ideologia vigente em seu respectivo momento.

O Tipo I é caracterizado por Cunha (1977) como referente ao início da sociedade capitalista – embora, possamos considerar que muito das características deste tipo, pertença aos dias atuais –, em que as escolas *eram* destinadas às elites, à classe dominante, com poucos exemplos de escolas que recebiam a população oriunda da classe trabalhadora, mais especificamente, órfãos e abandonados, através de instituições voltadas à caridade.

Na medida em que surge a demanda por força de trabalho minimamente qualificada, há maior abertura para ingresso dos filhos dos trabalhadores para a alfabetização e aquisição de conhecimentos de aritmética para a operação industrial. Deste modo, começa-se a “universalização” da educação sob o pano de fundo do ideal capitalista, que se traduz pela colocação dos indivíduos de acordo com seu desempenho escolar. Enquanto que para a classe trabalhadora as escolas elementares voltavam-se para a formação técnica com vistas a absorção na indústria, mantinha-se uma educação literária dirigida as classes dominantes em direção ao ingresso na universidade. Este cenário é denominado por Cunha (1977) como o Tipo II.

Com o passar do tempo, houve o reconhecimento pela classe trabalhadora do sistema desigual de oportunidades a qual estavam inseridos. O pleito por igualdade de condições para o alcance até a universidade e possibilidade de ascensão social pressionou o surgimento de uma escola com currículos iguais, tanto para a classe trabalhadora quanto para a classe dominante. Desta forma, surge uma organização do sistema escolar correspondente com o ideal liberal, consubstanciando a ideia de ascensão social. Cunha (1977) ressalta que, ainda que tal ideal seja o fundamento desta transformação, a prática de segregação se perpetua, caracterizando o Tipo III de sistema escolar.

A partir deste esquema elaborado, Cunha (1977) analisa o contexto brasileiro. Cita as estratégias – diagnósticos, principalmente – utilizadas pelos órgãos municipais, estaduais e estatais de modo geral, para avaliar a efetividade das ações na esfera educacional do país, com o objetivo de propor soluções a partir destes indicadores. A principal contradição deflagrada por Cunha (1977) se refere ao papel do Estado de garantir constitucionalmente o acesso a educação gratuita e obrigatória, ao mesmo tempo em que não obtém sucesso em fazê-lo, haja vista o permanente contingente da população que não se encontrava inserida na escola.

A expressão da contradição anunciada por Cunha (1977) se revela nos números que provavam a evasão escolar da classe trabalhadora. Além da falta de acesso as escolas, a linguagem utilizada nos anos iniciais de escolarização se mostrava caracteristicamente elitizada, distanciando-se da utilizada pela classe trabalhadora e mais próxima da linguagem da classe dominante, contribuindo para a desmotivação de permanência na escola e a reprovação deste público, legitimando a classificação dos *sucessos* e dos *fracassos*.

Cunha (1977) enfatiza as condições e recursos pedagógicos que a escola tem para a superação deste quadro e assinala que nem mesmo a fome – tema desenvolvido pelo autor no quarto capítulo da obra – se faz impeditivo desta superação, uma vez que se observa a continuidade da evasão escolar mesmo quando está é saciada.

Conclui que a estranheza cultural vivenciada pelos alunos se mostra o principal fator para a evasão; e que os alunos da classe trabalhadora se mostram os mais propensos a evasão escolar. Não buscamos verificar se na conjuntura atual são encontradas as mesmas determinações identificadas por Cunha (1977) em relação a evasão escolar, contudo, acreditamos de forma veemente que as condições materiais de sobrevivência da classe trabalhadora, não apenas no sentido de satisfação das necessidades do estomago – mas também da fantasia –, possuem relação direta com as condições de permanência dos estudantes no âmbito escolar.

Em relação à progressão na escola, Cunha (1977) considera que as taxas mais elevadas de aprovação das séries iniciais se dão em Estados de melhor poder econômico e com maior presença da “classe média”, o que demonstra seu posicionamento na relação entre investimento e qualidade de ensino.

Na análise do contexto brasileiro, Cunha (1977) distingue a qualidade de educação apresentada aos filhos da classe trabalhadora, nas escolas públicas primárias com a superior qualidade de educação oportunizada aos filhos da classe dominante nas escolas privadas, assinalando as diferenças no número de alunos por sala, a duração das aulas, os recursos pedagógicos, bem como a existência de escolas públicas com professor único para diversas séries, além da qualificação do corpo docente. Todos estes fatores fazem o autor concluir sobre a deficitária condição das escolas públicas primárias, tanto quantitativa quanto qualitativamente, acentuando as diferenças na formação entre a classe trabalhadora e a classe dominante. Estas análises, não podem ser desvinculadas do processo educacional como um todo, abrangendo todos os níveis educacionais, haja vista que reafirma o caráter elitista da educação formal na sociedade brasileira, em todos os níveis educacionais, com ênfase no ensino superior.

Em consonância com esta constatação, Cunha (1977) expõe as pesquisas de *Nícia M. Bessa* e *Cláudio M. Castro* no então Estado da Guanabara – hoje Estado do Rio de Janeiro – que confirmou a presença quase total de estudantes oriundos das classes média e *alta* no final do segundo grau em transição para a universidade, em contraposição a maioria da população do Estado situar-se na classe *baixa* do estrato social, levando os pesquisadores a confirmarem o caráter elitista da escola pública daquele Estado.

Utilizando-se das análises de *Aparecida Joly Gouveia* sobre a origem social dos estudantes de nível médio no Estado de São Paulo, Cunha (1977) menciona a dinâmica estabelecida em que os estudantes da classe trabalhadora, a partir de sua formação escolar desigual, demonstram dificuldade em serem admitidos em universidades públicas, o que os

levam a procurar por cursos comerciais noturnos particulares que, mesmo sendo pagos, não apresentam maior qualidade de ensino. No outro extremo, estudantes oriundos da classe média e dominante, que ingressam em escolas particulares no primário, têm maiores chances de ingressar em escolas públicas secundárias, fazendo-se o público preponderante destas, acentuando a desproporção entre escolaridade e mudança de classe social. Segundo o autor,

Este fato vai produzir dois resultados. Produz em primeiro lugar a desigualdade do ensino concluído, quando estudantes de níveis de renda distintos chegam a terminar o curso primário, o curso médio e até mesmo o ensino superior. Em segundo lugar, produz a crescente dificuldade para que os estudantes de rendas mais baixas progridam no sistema de ensino (CUNHA, 1977, p. 163).

A partir desta análise, no sistema educacional brasileiro prevalecem o Tipo I e Tipo II, na medida em que há um contingente da população ausente do sistema educacional (Tipo I), ao mesmo tempo em que os currículos escolares estão organizados – ainda que disfarçadamente – de acordo com a classe social de seus educandos, fazendo com que os trabalhadores – e seus filhos – permaneçam em atividades voltadas à formação da força de trabalho – por meio da profissionalização – atualmente, acontecimento que se expressa na graduação na modalidade EAD –, ao passo que à classe dominante é reservada o ensino propedêutico, com vistas ao ingresso na universidade presencial.

No aprofundamento do preceito constitucional contido tanto na Constituição de 1969 quanto na Lei de Diretrizes e Bases de Ensino no Primeiro e Segundo graus, de 1971, Cunha (1977) expõem o texto do Relatório do Grupo de Trabalho que a ensejou. Neste, há a evidente defesa pela adoção de estratégias diversas daquela proposta na lei, no sentido de encurtar o tempo de escolarização de estudantes pauperizados, uma vez que seria inútil prolongar uma formação que não almejasse o ensino superior, dada as insuficiências deste público para tal. Cunha (1977) demonstra como o Estado tentou defender o exercício de uma educação do Tipo III, perpetuando, na prática, uma educação de Tipo I e Tipo II, tendo como consequência a continuidade da condição dualística na educação brasileira, desmistificando o mito da educação para ascensão social, a qual somente pode ser considerada em situações isoladas. Assim, a discriminação e dissimulação contida na sociedade, acabam por ser reproduzida no sistema educacional.

Cunha (1977) defende a existência de dois processos que culminam na discriminação social relacionada a educação. De um lado, há fatores internos ao sistema escolar que corresponde a dificuldade da classe trabalhadora em ingressar e progredir na escolarização,

diante a deficitária qualidade de ensino recebida e seu ingresso tardio nas séries iniciais. De outro lado, incide fatores externos ao sistema escolar, relacionada as condições precárias de existência da classe trabalhadora, sua frágil estimulação sensorial, o vocabulário utilizado em sala de aula, estranho aos filhos da classe trabalhadora, o que conduz aos números acentuados de evasão escolar.

Outros processos trazidos por Cunha (1977) no que tange aos obstáculos a uma educação transformadora se refere a contenção voltada ao ensino médio e superior e a existência de uma política governamental de liberação, direcionada ao Primeiro Grau, ocorrida no século XX. O primeiro processo mencionado guarda correspondência com os objetivos do presente trabalho.

Assim, para a introdução do tema da contenção, Cunha (1977) expõe o estudo de *Wright Mills* no contexto dos Estados Unidos. Menciona que entre o final do século XIX até a quarta década do século XX, houve o desenvolvimento expansivo da escolarização para o atendimento da demanda por pessoas alfabetizadas na cadeia produtiva, estabelecendo-se uma relação direta entre sucesso e educação escolar, em uma crescente que era absorvida e efetivada pelo mercado da época. Contudo, este quadro mudou gradativamente com a diminuição das ofertas de trabalho, produzindo um excedente de diplomados do ensino superior. A resposta a nível educacional para este problema se deu no consenso formado de que haveria necessidade de formação específica de acordo com uma escolaridade adequada, não exigindo maior avanço na escolarização para este contingente de pessoas situadas em uma hierarquia inferior. Ou seja, podemos perceber que é no cerne de uma postura liberal em um sistema capitalista que a possibilidade de ascensão social é aviltada pelo movimento mesmo do sistema educacional. Surge a ideia compartilhada por diversos setores, inclusive sociólogos e economistas, de que se estaria produzindo excessivamente pessoas com formação em nível superior para uma demanda escassa de oportunidades de colocação ocupacional, resultando numa tentativa de frear esta escolarização tida como prolongada.

Fazendo um paralelo com o Brasil, Cunha (1977) menciona que o próprio *Cláudio M. Castro*, a partir de suas conclusões a respeito do caráter elitista das escolas do Rio de Janeiro, propõe o uso da alternativa de oportunizar cursos profissionalizantes para a classe trabalhadora que não são aprovados nos vestibulares¹². Cunha (1977) identifica um

¹² O vestibular se caracteriza como uma medida de contenção para “barrar” o acesso ao ensino superior, ou seja, corresponde a uma estratégia elitista de classificação de quem cursará o ensino superior, particularmente em universidades. A aprovação em provas vestibulares está muito além de se restringir a um debate acerca dos conhecimentos apreendidos no ensino fundamental e médio, pois envolve as condições objetivas e subjetivas daqueles que pleiteiam uma vaga na universidade. Atualmente, está em curso um processo de extinção dos

movimento normatizador de tal processo de contenção através de documentos legais, onde na Constituição de 1937, em seu artigo 129, é preconizado o dever do Estado em promover o ensino pré-vocacional e profissional voltado às “*classes menos favorecidas*”, em contraposição a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que dizia que ao ensino secundário reside a responsabilidade pela formação de líderes da sociedade, através do desenvolvimento de suas potencialidades, no sentido de transformarem-se em dirigentes da massa, da população. É assim que Cunha (1977) conclui sobre a existência de duas perspectivas diferentes na política educacional do Estado Novo: uma educação profissional voltada a população pobre e uma educação propedêutica (universitária) voltada aos integrantes da classe dominante. Perceberemos, mais adiante, que este discurso não se alterou, mesmo no século XXI, através do ensino preconizado para estudantes com baixo poder aquisitivo, justificando a EAD para um público específico, que não os filhos da classe dominante.

Importante mencionar que a gratuidade do ensino se estendia somente ao Primeiro Grau, exigindo o pagamento a nível médio e superior. Cunha (1977) irá mencionar o não raro investimento de famílias inteiras para que um de seus integrantes tivesse condições de concluir o ensino médio ou superior, na esperança de ascender social e economicamente de modo a conduzir toda a família para melhores condições de sobrevivência.

A conjuntura econômica – recessão – em 1964 e anos seguintes no Brasil resultou no desinvestimento da poupança e investimentos de capital por parte da classe trabalhadora, que se viu obrigada a requerer maior preparação acadêmica na procura por trabalho e ascensão social. Isto culminou com o aumento de matrículas para o ensino superior, maior do que o número de vagas. Criou-se forte insatisfação da classe trabalhadora com a política do Estado que não atendia tal demanda por vagas aos excedentes. Cunha (1977) irá justificar esta falta de ação do Estado para qualificar a população brasileira pelo motivo mesmo do Estado servir como *protetor* do capital com vistas a elevação da taxa de lucro naquele momento.

Outros dois fatores presentes nesta dinâmica de abstenção de investimento público no ensino superior reside: 1) no risco de o Estado comprometer outros serviços públicos já insatisfatórios, além da já estagnada qualidade do ensino primário e ginásial, e; 2) na

exames vestibulares, tendo em vista sua substituição pela prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), este que foi criado no ano de 1998 para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Entretanto, a partir de 2009, o ENEM passa a servir como ingresso de estudantes secundaristas na universidade, bem como para conseguir bolsa de estudos em IES privadas, dentre outras situações. Apesar disso, o acesso a prova do ENEM tem se tornado também elitizada. Isso porque, de acordo com Araújo (2015), os preços para realização do ENEM estão cada ano mais altos, impedindo o acesso de muitos estudantes da classe trabalhadora, que visam o ingresso na universidade.

possibilidade de haver grande contingente de diplomados desempregados, o que se tornaria mais grave, do ponto de vista político, do que a ausência de vagas na universidade, bem como o risco de se comprometer o capital do Estado que, longe de atender as necessidades da classe trabalhadora, se preocupava em manter a elevação dos lucros das empresas industriais privadas no país.

Para barrar as intensas manifestações de protestos em 1968, iniciou-se a “Reforma” do ensino superior através do Decreto-Lei nº 477, que dava autonomia ao MEC para suspender estudantes, professores e funcionários envolvidos em atividades tidas como subversivas e de risco à segurança nacional. Desdobramento do Ato Institucional nº 5 e influenciado pelo Relatório Meira Matos, o Decreto-Lei visava o afastamento de pessoas ligadas às manifestações e que supostamente estariam se utilizando de cargos nas universidades para ensiná-los, ao mesmo tempo em que se buscava “calar” a classe trabalhadora descontente com a impossibilidade de conquista de um diploma, que vinculava-se a ideia de ascensão social.

O MEC, através de seu Grupo de Trabalho sobre a Reforma Universitária (GTRU), apresentou as recomendações ao Estado para o aumento do número de vagas nas universidades, sem perder de vista a prioridade do ensino primário, tudo com o menor custo possível. As medidas propostas foram: a departamentalização; a matrícula por disciplina; a instituição do curso básico; a unificação do vestibular por região e ingresso por classificação; a fragmentação do grau acadêmico de graduação; e a institucionalização da pós-graduação (CUNHA, 1977).

A departamentalização foi a medida encontrada para *enxugar* o quadro de professores e disciplinas afins em um mesmo departamento, de modo que se economizasse espaços e recursos dentro de uma estrutura comum, eliminando as distorções e eventuais duplicidades de disciplinas e professores.

A matrícula por disciplina possibilitou a diferenciação entre as disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas, fazendo com que houvesse a possibilidade de atendimento de cursos diversos com disciplinas iguais. Esta economia efetivava o que era pretendido pela departamentalização, com menor custo no atendimento aos alunos.

O curso básico se refere ao conjunto de disciplinas básicas características de cursos diversos, em que o aluno ingressava no ensino superior podendo especificar a posteriori seu curso de formação. Esta foi a alternativa encontrada para preencher vagas de cursos ociosos, que eram pouco procurados. Isto motivou a modificação do vestibular dividido em áreas de conhecimento.

A unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação possibilitou, naquele momento, o estabelecimento de fronteira aos candidatos e introduziu o critério de classificação para o ingresso no ensino superior. Criou-se uma *unificação de mercado* de oferta de cursos de ensino superior, distribuindo os recursos advindos das taxas de inscrição dos vestibulares. Além disso, eliminou-se os aprovados¹³ que não ingressavam no curso por ausência de vagas, ficando considerados aprovados apenas os classificados dentro do número de vagas disponíveis. Sendo assim,

Percebe-se [...] a lógica dessas novas formas de vestibular: de um lado impedir que houvesse meios e formas de expressão das tensões provocadas pelo grande crescimento da demanda de ensino superior; de outro, expandir o atendimento, mas agora sob o controle e dentro dos limites convenientes para a manutenção das funções do Estado de concentrador do capital, com o fim já indicado (CUNHA, 1977, p. 244).

A fragmentação do grau acadêmico de graduação possibilitou a aquisição de habilitações de cursos com menor duração – a fim de atender a demanda por vagas –, se comparados com os cursos plenos, em média realizados pelo período de quatro e seis anos. Há aqui uma economia advinda do menor tempo de permanência dos alunos no estabelecimento de ensino.

Outra característica presente na Lei nº 5.540/68 – a Lei da Reforma Universitária – se refere à institucionalização da pós-graduação¹⁴. Esta medida surgiu pela necessidade de formação de professores para o atendimento da demanda da graduação; para qualificar profissionais às empresas públicas e privadas; para a colocação de pessoal qualificado a serviço da burocracia do país; e para o fomento de pesquisas e estudos que favorecessem o desenvolvimento de tecnologia aos diversos setores da economia no Brasil, contudo, sem que se cogitasse a concorrência com os países centrais do capitalismo, em termos de produção de tecnologia. Cunha (1977) atenta para um objetivo velado na institucionalização da pós-graduação: a perpetuação da discriminação social mediante a preservação de lugares, postos

¹³ Até 1968, era considerado aprovado o candidato com nota igual ou superior a cinco.

¹⁴ No âmbito do Serviço Social, a constituição de pós-graduação cumpriu um papel contraditório pois ao mesmo tempo em que, no diálogo com outras áreas do conhecimento no contexto da modernização conservadora, com vista a qualificar profissionais para o cumprimento de funções que viessem a garantir às requisições e modelos estrangeiros, ela propiciou o desenvolvimento da pesquisa na área e a produção de conhecimento a partir do Serviço Social. Segundo Guerra, “[...] a pós-graduação cumpriu um papel de monta na constituição da vertente crítica do Serviço Social brasileiro, que hoje detém hegemonia na produção do conhecimento e da pesquisa, responsável pela renovação da imagem profissional e por tornar o Serviço Social contemporâneo de seu tempo, colocando-o como interlocutor reconhecido no campo das ciências sociais” (2011, p. 126). O primeiro curso de pós-graduação foi oferecido através da Universidade Católica de São Paulo e do Rio de Janeiro, ambos no ano de 1972.

destinados à uma parcela específica – classe dominante – da população, que poderia usufruir do prestígio e salário superiores por meio de títulos – mestre e doutores – reservados. De acordo com Guerra (2011, p. 128) “[...] é na década de 1960 – através do parecer da Câmara de Ensino Superior, nº 977/65, conhecido como parecer Sucupira, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, sob a égide do regime militar – que a pós-graduação no Brasil se institucionaliza como um sistema.”

Esta política educacional contentora se estendeu ao Ensino Médio a partir da noção de que a busca excessiva pelo Ensino Superior se dava, também, pelo caráter genérico e não profissional do Ensino Médio. Se houvessem oportunidades de profissionalização no Ensino Médio, boa parcela da população se contentaria, de modo que diminuiria a procura pelo Ensino Superior. Desta forma, surgem cursos técnicos de eletrônica, que guarda correspondência com Engenharia; técnico de análises clínicas, que guarda correspondência com Medicina; curso de intérprete, que guarda correspondência com Letras e Língua Estrangeira, e assim sucessivamente. Estes ajustamentos, dirá Cunha (1977), se revelam, mais uma vez, como um mecanismo de discriminação social, que conduz a separação de candidatos e impossibilidade de condições igualitárias de concorrência no vestibular, haja vista a subtração de conteúdos gerais proposta por esta profissionalização do Ensino Médio.

Longe de se consistir em equívocos, erros ou carência de recursos, tais mecanismos de discriminação social se fizeram imprescindíveis à manutenção da política econômica exercida pelo Estado. Concordamos com Cunha (1975) na conclusão de que

A reforma do ensino superior e a do ensino médio se completam e têm o mesmo objetivo: o de possibilitar ao Estado o desempenho de suas funções (não educacionais) na atual fase de desenvolvimento da sociedade brasileira. No entanto, simultânea, contrária e necessariamente, são elaboradas certas concepções que se destinam a explicar e/ou justificar essas medidas, fazendo-as desejáveis: é o caso tanto da justificativa “pedagógica” do curso básico quanto das “evidências” de uma suposta carência de técnicos de nível médio de grandes proporções no país (CUNHA, 1977, p. 247).

Fernandes (1975) também tece esclarecimentos acerca da Reforma Universitária, a qual se deu pelo movimento de estudantes e professores, com a determinação do Governo da época, em 1968. Aponta três obstáculos presentes para o intento: 1) o curto prazo de trinta dias para a conclusão do Grupo de Trabalho (GT)¹⁵ instituído; 2) a submissão dos integrantes do GT a um governo sem legitimidade política, em razão de se constituírem personagens do

¹⁵ Mesmo que GTRU, utilizado por Cunha (1977).

Golpe Militar de 1964; 3) a heterogeneidade dos integrantes do GT que, longe de atingirem um consenso sobre a concepção de Universidade desejada, acabou por estabelecer medidas operacionais que se mostraram insuficientes diante a grandeza de um possível projeto de mudança da sociedade brasileira por meio da educação.

Faz-se explícita o posicionamento de Fernandes (1975) quanto a Reforma Universitária:

É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. (FERNANDES, 1975, p. 203-204).

A discussão apresentada pelo autor se divide em algumas partes: as contribuições do GT; seus aspectos negativos e positivos; e os questionamentos inevitáveis em busca de uma nova Universidade no Brasil. O título de sua obra expressa a questão central: *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*

Há o reconhecimento, por parte de Fernandes (1975), de que houve sucesso do GT em apresentar o diagnóstico da situação do ensino superior no país, bem como habilidade na proposição das medidas necessárias para uma mudança significativa no contexto universitário. Entretanto, Fernandes (1975) constatou um enviesamento, digressões e distorções ocorridas na transição do projeto teórico/abstrato para o campo prático, realizado por um Governo conservador e antidemocrático.

No que tange a tais avanços propostos pelo GT, a organização de uma forma específica – criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; participação dos Estados e municípios por meio de assistência financeira; reserva através de alíquota de imposto de renda de pessoas residentes no Exterior – de manutenção financeira para as Universidades se fez sem precedentes na história do país. O mesmo se deu com a atenção em estabelecer o Regime de Dedicção Exclusiva do professor universitário, eliminando o *status* de trabalho secundário destes profissionais liberais da época; a reorganização do ensino médio; o surgimento do ciclo geral, como forma de absorver mais alunos as Universidades, em um período que antecede a escolha da carreira propriamente dita; a ampliação dos níveis aos quais poderiam atuar os professores; a departamentalização dos professores e pesquisas; a inclusão da representação de estudantes no colegiado universitário; a correspondência do

vestibular com o nível de complexidade do ensino médio; o estabelecimento de um calendário letivo diverso do calendário civil; a aliança do magistério superior com as leis trabalhistas; o surgimento da monitoria; a maior integração das Universidades com o aperfeiçoamento de pesquisa em relação a sociedade.

Em meio a tais avanços, Fernandes (1975) pontuará as limitações presentes nos esforços do GT, como a “[...] visão atomizada, instrumentalista e oportunista [...]” (p. 218), não alcançando uma coerência, tanto com os padrões vigentes de uma sociedade urbana e industrial quanto com as potencialidades da população brasileira. Enfatizará, o autor, que a Universidade almejada não será conquistada por intelectuais, mas sim com o que a sociedade brasileira quer dela (Universidade), constituindo-se em um resultado do contexto histórico-social. Uma crítica premente do autor à Reforma Universitária está em sua falta de aliança com a situação real do Brasil, que possui, historicamente, desigualdade na distribuição de recursos educacionais e que fracassa no que denomina de homogeneização do tempo, em meio à diversidade de avanços e retrocessos em cada região. Diferente de colocar em prática os anseios de professores, estudantes e sociedade, o GT se limitou no atendimento a demanda apresentada pelo governo empresarial-militar.

Um dos desdobramentos disto é o caráter privatista que impera no ensino superior, um reflexo da sociedade como um todo. Herança da revolução liberal de 1930 e do desenvolvimento urbano-industrial, este privatismo apontado por Fernandes (1975) reaparece intermitentemente na sociedade com nova roupagem. Sua relação com o ensino superior se evidencia no movimento de as Universidades não contemplarem e fomentarem uma nova filosofia privatista educacional, face o privatismo oriundo das antigas oligarquias. Assim,

Dada a vinculação conservadora da ‘reforma universitária consentida’, ela retira sua missão histórica da superação da crise. Por isso, o GT não se volta especificamente contra o tipo de universidade que surgiu, anomalmente, da conglomeração de escolas superiores estanques. Ele se volta contra a incoerência de um ensino superior – ‘público’ ou ‘privado’ – que se organiza para atender aos interesses econômicos, às aspirações sociais e aos valores políticos daqueles estratos [médio e alto], mas não consagra, em seu sistema de **mores** e em seu código legal, a filosofia privatista subjacente. **É nesse plano que o GT realiza e esgota o “sentido revolucionário” de sua missão** (FERNANDES, 1975, p. 225-226, grifos do autor).

Há a identificação de aberturas normatizadas aos interesses privados no cerne da Universidade, por meio da Reforma Universitária. A criação de Fundações para a organização universitária; o caráter dúbio da Lei de Diretrizes e Bases no que tange a possíveis mudanças

no controle financeiro das universidades; a integração de universidades com empresas privadas são alguns exemplos. Este cenário reproduz, novamente, um modo de tutela a um controle externo que avilta uma renovação na Universidade brasileira, senão a recoloca numa posição desigual (não recíproca) aos interesses empresariais, diante do descompasso com os ganhos públicos. Diante das pressões da iniciativa privada e do Governo, o GT timidamente abre a possibilidade para cobrança de mensalidade no ensino superior, contrariando sua gratuidade, já que, se sabia, a população universitária era formada pelos estratos sociais altos e médios (FERNANDES, 1975).

Fernandes (1975) se convence de que não haverá revolução no ensino superior se não a houver na sociedade como um todo. Identifica a “crise”¹⁶ no ensino superior como um reflexo da crise presente na sociedade, sob o domínio de um Governo conservador que insiste no atendimento a uma minoria privilegiada. Se os Governos passam e as Universidades ficam, urge esforços para que o ensino superior esteja aberto ao povo, assim como o poder que legitima o termo democracia.

Retomando as formulações de Cunha (1977), se por um lado se observa uma política de contenção do ensino superior, de outro se tem uma política de liberação para o ensino básico, por meio, principalmente do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Projeto Minerva – cursos supletivos realizados na modalidade à distância¹⁷, por meio do rádio e televisão.

O Projeto Minerva é o resultado do Decreto-Lei nº 236/67 que trazia a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos pelas emissoras de rádio e televisão, o que foi regulamentado pela Portaria 408/70 do Conselho Nacional de Telecomunicações e executado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC em 1970. O público-alvo era a população de 17 a 39 anos. Vejamos como Cunha (1977) descreve características do Projeto Minerva:

O Projeto Minerva produz o material a ser utilizado nos programas e os transmite. As emissoras comerciais entram, então, em cadeia, e retransmitem o sinal para as suas áreas de influência. A recepção é feita através de “radiopostos” onde os alunos acompanham as emissões através de fascículos produzidos, também, pelo Projeto, supervisionados por um monitor. Há dois

¹⁶ Faz-se imprescindível termos a clareza, apesar da utilização do termo “crise”, de que a educação brasileira não está em crise. Na verdade, a configuração educacional brasileira da conjuntura atual faz parte de um projeto societário da burguesia, com o apoio do Estado. Projeto, muito bem delineado para reprodução do *status quo* vigente.

¹⁷ “Sua clientela, com toda certeza, é portadora de padrões culturais que dificultam a aprendizagem da cultura oficial; seu caráter intensivo faz com que a aprendizagem seja menos profunda; a improvisação dos professores – em um caso – e a sua substituição por monitores, também improvisados, e pelo som distante e estranho – em outro – apontam para um bastante provável baixo rendimento” (CUNHA, 1977, p. 283).

tipos de recepção. A recepção organizada é aquela em que os alunos ficam nos radiopostos durante as emissões. Na recepção controlada os alunos assistem às emissões nas suas residências e comparecem aos radiopostos periodicamente. Quanto ao conteúdo, o Projeto oferece dois cursos. O primeiro foi o “curso supletivo dinâmico”, correspondente às primeiras séries do ensino de 1º grau, com 9 meses de duração, aproximadamente. O outro é o “curso supletivo de 1º grau – II fase”, correspondente às últimas séries de ensino de 1º grau, com cerca de 13 meses de duração. Sua clientela abrange os concluintes do antigo curso primário, pelo menos, com mais de 17 anos de idade. Além desses cursos supletivos à escolarização regular, o Projeto Minerva produz, também, “programas informativo-culturais” que são irradiados dentro do período previsto pelo Decreto-Lei que determinou sua criação (CUNHA, 1977, p. 257-258).

O autor, expondo os dados de *Maria Amélia Sabbag*, traz que, além de cursos de alfabetização, ensino de primeiro grau, ensino de segundo grau, habilitação profissional de primeiro e segundo grau, por meio do Projeto Minerva foi oferecido curso superior resultando em 15.000 alunos atendidos na cidade de Recife/PE em 1973. Esta forma de expressão da política educacional liberadora se mostrou a alternativa para dar conta da suposta universalização da escolarização de oito anos que o próprio Estado se propôs, ao mesmo tempo em que o faz de modo diverso do ensino regular, com o uso de métodos de EAD – rádio e televisão – na busca de atingir a metas improváveis a que se obrigou. Trata-se de agregar o caráter quantitativo a amplitude da proposta de política educacional liberadora.

Há o que Cunha (1977) denomina de função econômica neste processo de liberação. Ainda que se mostre complexa a relação entre escolaridade e emprego, em razão de fatores diversos,

O aumento da produção dos sistemas escolares, em todos os níveis, tem resultado numa oferta de pessoas educadas para cada “categoria” de cargos maior do que o número de lugares disponíveis. Em vista disso, o ajustamento entre uma oferta limitada de oportunidades ocupacionais e uma demanda não limitada faz-se ter uma elevação dos requisitos educacionais de acesso e/ou pela diminuição relativa dos salários. O caso contrário também é possível (embora raro): quando há escassez de indivíduos para o preenchimento de certos cargos, elevam-se os salários e/ou abaixam-se as condições educacionais de acesso (p. 261).

Depois de analisar a elevação dos requisitos educacionais e o rebaixamento dos salários devido a existência de uma demanda com muita oferta, não há outra conclusão que não seja a necessária existência do contingente de desempregados ou subempregados –

*superpopulação relativa*¹⁸ ou *exército industrial de reserva* –, condição intrínseca ao modo de produção capitalista, legitimando seu desenvolvimento, sob pena de inviabilidade de sua manutenção.

A *Teoria do Exército Industrial de Reserva* foi construída por Karl Marx, compondo o conjunto de teorias que explicam a *Lei Geral da Acumulação da Capitalista*. Elementos para a compreensão acerca da *Teoria do Exército Industrial de Reserva* foram estudados no Livro I, capítulo XXIII de *O'Capital*, onde Marx (1994) assevera que a acumulação capitalista produz, “[...] uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, dêsse modo, excedente” (MARX, 1994, p. 731). Em outros termos, quanto mais alargada se torna a produção, através da compra e venda da força de trabalho da classe trabalhadora, mais enriquecido se torna o capitalista – individualmente –, e tanto mais empobrecido torna-se a classe trabalhadora. Este movimento incide diretamente no contingente de desempregados e empregados – ou no contingente de *exército da ativa* e *exército da reserva* – ao passo que, “[...] a população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que fazem dela, relativamente, uma população supérflua” (MARX, 1994, p. 732).

Ademais, “Não basta à produção capitalista a quantidade de fôrça de trabalho disponível, fornecida pelo incremento natural da população. Para funcionar a sua vontade, precisa ela de um exército industrial de reserva [...]” (MARX, 1994, p. 737). Os trabalhadores forçados à ociosidade devem acreditar que as causas de “seu” desemprego é consequência de suas escolhas (ou falta de), como se estes não fossem “capazes” de se colocar no mercado de trabalho de modo empregado, ou ainda, como se a sua força de trabalho não fosse tão qualificada frente às necessidades do capital. Assim, este contingente de desempregados, para além de integrar a dinamicidade do sistema do capital, deve permanecer pronto e qualificado para a exploração do capital.

Conforme as análises de Marx (1994), outro aspecto que condiciona a existência do exército industrial de reserva segundo as necessidades do capital, é o fato concreto de que a

¹⁸ “A superpopulação relativa existe sob os mais variados matizes. Todo trabalhador dela faz parte durante o tempo em que está desempregado ou parcialmente empregado. As fases alternadas do ciclo industrial fazem-na aparecer ora em forma aguda nas crises, ora em forma crônica, nos períodos de paralização. Mas, além dessas formas principais que se reproduzem periodicamente assume ela, continuamente, as três formas seguintes: flutuante, latente e estagnada” (MARX, 1994, p. 743). De forma sintética e, até mesmo grosseira, entendemos por superpopulação relativa flutuante, os trabalhadores que no contexto da *indústria moderna*, ora estão inseridos no mercado de trabalho, ora estão na condição de desempregados. Já a forma latente, corresponde aos trabalhadores rurais no fluxo para as conas urbanas. A forma estagnada da superpopulação relativa se expressa naqueles trabalhadores que mesmo em atividade, estão realizando-a de forma irregular, sem vínculo formal com o local empregador. Marx (1994) explica que estes, correspondem aqueles conhecidos como trabalhadores à domicílio.

parcela de trabalhadores empregados, trabalham – sob pressão do contingente de trabalhadores desempregados – excessivamente a fim de assegurar seu emprego, donde gera-se a concorrência que sujeita o conjunto da classe trabalhadora atender incessantemente às exigências do capital.

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna por sua vez a alavanca da acumulação capitalista, e mesmo condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fôsse criado e mantido por êle. Ela [população trabalhadora excedente] proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro incremento da população. (MARX, 1994, p. 733-734).

Conforme mencionamos, Cunha (1977) trabalha elementos da *Teoria do Exército Industrial de Reserva*, resgatando as características da dinâmica de reprodução do capital. Nesse sentido, o autor explica que a acumulação de capital se faz possível a partir da exploração da força de trabalho por parte dos detentores dos meios de produção, identificando duas alternativas utilizadas pelos capitalistas: 1) a demissão de trabalhadores e a substituição pelo uso da tecnologia, o que resulta em economia de salários, conseqüentemente, enseja maior lucro aos capitalistas, bem como o aumento da produtividade; 2) a demissão de trabalhadores, com as conseqüências mencionadas, produzindo uma diminuição dos salários a partir da alta concorrência entre os desempregados para ocupação de posto de trabalho. A existência deste contingente de desempregados faz com que as exigências dos trabalhadores aumentem, a partir do discurso e pressão de que pode ocorrer sua substituição a qualquer momento, rebatendo, também, na manutenção de baixos salários ou ausência de crescimento proporcional, o que favorece a acumulação do capital (CUNHA, 1977).

Expondo exemplos da formação do *Exército Industrial de Reserva* na Europa e enfatizando que tal contingente não se delimita apenas no contexto industrial, mas se estende a agricultura e serviços, Cunha (1977) analisa o contexto brasileiro, citando que o surgimento de um *Exército de artesãos* a partir da unificação de mercado na região Centro-sul do país, resultou no deslocamento de artesões para grandes cidades. Neste sentido, o autor vincula esta análise ao papel da alfabetização e sua relação com a demanda por força de trabalho. Ao mesmo tempo em que se concebe a alfabetização – liberação – como uma forma para alavancar social e economicamente o país, a formação deste contingente de “capacitados”

proporciona as disputas por trabalho, aspecto almejado pelos capitalistas, visto que assim, podem maximizar seus lucros a partir do oferecimento de baixos salários.

Em suma, Cunha (1977) contribuiu no sentido de identificar funções político-ideológicas atribuídas pelo desenvolvimento da política educacional. Uma forte posição interiorizada se refere a noção – baseada nas experiências de países da Europa e América do Norte – de que a falta de desenvolvimento – no caso, industrialização – advém da ausência de profissionalização e escolarização, vale dizer, ideia compartilhada pela classe dominante até os dias atuais.

A alfabetização se tornou sinônimo de pessoas civilizadas; o *status* civil proporcionava segurança. Sob este discurso, ganhou força a ideia de *grandeza* do Brasil, que teria como destino um lugar proeminente ao lado das grandes potências mundiais. Assim, deu-se início a uma série de medidas governamentais que buscavam diminuir o analfabetismo, concomitante a ampliação da duração da escolarização obrigatória, de quatro para oito anos. Tais ações, sob o fundamento do discurso de *grandeza*, detém o objetivo, além de legitimar posições de poder em um país em busca de desenvolvimento, de interiorizar na classe trabalhadora os conteúdos de ensino, no vislumbre de novas condições de vida.

O ponto ao qual Cunha (1977) chega, depois de todo seu delineamento teórico, é o da convicção, de que o investimento em política educacional liberal não corresponderá a uma *equalização*¹⁹ no sistema educacional brasileiro. A persistente discriminação social na escolarização inicial entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da classe dominante, bem como a defesa pela profissionalização para a classe trabalhadora, se constituem o fundamento para sua conclusão.

Ademais, Fernandes (1975) também traz elementos para reflexão acerca da educação e desenvolvimento, mais especificamente da *Universidade e Desenvolvimento*, ou *Universidade para o Desenvolvimento*. Neste sentido, o autor aponta, para além de outras constatações²⁰, que não houve uma influência direta no contexto brasileiro do desenvolvimento social e econômico para um desenvolvimento no ensino superior. A partir disso, entende que uma revolução pelo desenvolvimento, advindo da educação, vinha permanecendo neutralizado. De

¹⁹ Além do mais, Cunha (1977) atenta para a ausência de equalização, mesmo com os diplomas auferidos a este público, uma vez que os requisitos educacionais em modificação resultam no inalcançável equilíbrio entre aquisições educacionais e aquisições sociais. A consequência é o aumento de contingente do exército de reserva, sequenciando a diminuição dos salários.

²⁰ Fernandes (1975) também elucida que não havia, naquele momento, a utilização, de modo efetivo, dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados pela sociedade ao espaço institucional das universidades brasileiras. Contudo, não nos aprofundamos nestas reflexões.

acordo com Fernandes (1975, p. 80) “[...] as conexões possíveis da universidade com o desenvolvimento têm de ser encaradas como matéria de política educacional e cultural.”

Como desdobramento do problema da posição periférica e dependente do Brasil, a relação entre universidade e desenvolvimento só pode ser analisada em uma perspectiva histórico-social dos condicionamentos, a partir dos efeitos de uma produção capitalista de monopólio e do caráter internacional mercantil dos interesses de países hegemônicos. Neste sentido é que Fernandes (1975) identifica o *status* colonial do ensino superior brasileiro, que acaba por expandir os laços de dependência, não só ao nível da educação, mas cultural, social e economicamente.

[...] tanto a desagregação do regime escravista e senhorial quanto a formação do regime de classes de deram sem qualquer ruptura dos laços de dependência econômica e cultural em relação ao exterior. Ao contrário, a transformação e a redefinição desses laços de dependência tiveram importância marcante para essa transição. [...]. Se tivesse ocorrido uma ruptura violenta e irreversível dos laços de dependência econômica e cultural diante do exterior, a história seria, certamente, distinta. A própria degradação do antigo regime e a formação concomitante do regime de classes acarretariam, como pólos dinâmicos da revolução social interna, o rápido repúdio do velho modelo de escola superior e a elaboração de uma **universidade brasileira** totalmente divorciada de nossa herança educacional, voltada para as necessidades socioculturais do presente e para a construção do futuro (FERNANDES, 1975, p. 100-101, grifo do autor).

O processo pelo qual a universidade – através da difusão de técnicas e conhecimento – , fixa seus princípios e objetivos a partir de uma demanda nacional e não internacional, será o sentido legítimo do conceito de autonomia. Em outros termos, “A disposição de criar-se uma universidade integrada e multifuncional pressupõe [...] a passagem de um estado de dependência cultural relativa para um estado de autonomia cultural relativa.” (FERNANDES, 1975, p. 80-81). Sendo que um dos caminhos para correlacionar a *Universidade e Desenvolvimento*, ou *Universidade para o Desenvolvimento*, é o rompimento com os padrões de dependência econômico-social e cultural em relação aos países centrais.

Outra concepção necessária ao alcance de uma universidade integrada e multifuncional se refere a maior proximidade, senão exatidão, entre os ideais a que se propõe e a consecução prática objetiva, aliando seus meios aos seus fins. Não se podem deixar os objetivos em *status* teóricos; é preciso colocar em prática os interesses nacionais e realizá-los em um prazo exequível, de modo a alavancar a superação do padrão periférico e dependente. A tendência de não valorizar a alta qualificação para o desenvolvimento científico e o não

entendimento de que as fases de aperfeiçoamento são gradativas, constituem-se os obstáculos mencionados Fernandes (1975).

Portanto, o desenvolvimento de uma universidade integrada e multifuncional corresponde ao desenvolvimento da autonomia política, cultural e, quanto for possível, econômica, aliado a vontade política para tal independência (FERNANDES, 1975).

Estas se constituem algumas críticas de Fernandes (1975), Cunha (1977) e Mészáros (2008), que guarda correspondência com o presente trabalho, na medida em que se busca compreender o desenvolvimento de uma nova forma de expansão do ensino superior, a modalidade de EAD.

Diante do exposto, não há alternativa, senão finalizar estas argumentações, com a contribuição de Chauí (1999), frente a conjuntura universitária vigente, onde a universidade deixou de ser uma instituição social e transformou-se em uma organização²¹, constituindo-se, num primeiro momento numa universidade funcional e, atualmente, numa *universidade operacional*.

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos (CHAUÍ, 1999, s.p.).

Assim, a constituição de uma universidade integrada, aludida por Fernandes (1975), não foi alcançada, embora tenham decorrido 42 anos de seu estudo acerca da Reforma Universitária de 1968. Uma vez que, de acordo com Chauí (1999), a dependência da universidade é visível, assim como a pesquisa²² tornou-se obsoleta – ou *mito*, nos termos de Chauí (1999) – frente a constituição de uma sociedade que desvaloriza a razão, a verdade e os processos históricos. Na medida em que a universidade transformou-se de instituição em organização, o que importa é seu papel instrumental, com vistas em atingir objetivos

²¹ “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (CHAUÍ, 1999, s.p).

²² “[...] se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional” (CHAUÍ, 1999, s.p).

particularistas, sem questionar a sua existência, tampouco seu lugar na luta de classes, assim, “[...] não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que realizar-se” (CHAUI, 1999, s.p.).

No próximo item, buscamos trazer elementos de como a educação, especialmente a educação superior, foi transformada em um negócio, extremamente lucrativo para os capitalistas, que acumulam excedente a partir da venda de serviços educacionais, potencializando a reprodução da sociedade baseada na exploração do trabalho humano e apropriação particular da riqueza socialmente produzida.

1.2 A EDUCAÇÃO CARACTERIZADA COMO UM “SERVIÇO”

O modo de produção capitalista utiliza de sua hegemonia²³ para permanecer no poder²⁴, através de duas formas: 1) a ideologia – moral, cultura, consenso, convencimento, etc.; 2) a força – quando os mecanismos de consenso ou convencimento apresentam indícios de esvair-se, usa-se do policiamento e cerceamento da liberdade relativa, assim como o uso do instrumento legal, que corresponde às legislações burguesas.

Num dado momento histórico – referimo-nos ao processo de revoluções²⁵ industrial e francesa – a classe burguesa posicionou-se de maneira revolucionária frente à sociabilidade feudal, visando a transformação do modo de produção. Nas palavras de Marx; Engels (1998,

²³ Entende-se por hegemonia um processo que deve ser construído coletivamente de baixo para cima, vinculando o consenso da massa, pressupondo assim a elevação da cultura de um povo, a partir da organização. Assim, a hegemonia corresponde a direção intelectual e moral, capaz de estabelecer um consenso e formar uma base social, para então, estabelecer uma direção política. Hegemonia também significa uma função educativa, a caminho da liberdade, por ocorrer a superação da subalternidade face o exercício da autoconsciência. A concepção de hegemonia em Gramsci pressupõe um processo de conquista, onde deve-se superar a passividade, a subalternidade, assim como, deve-se compreender que em cada contexto social e histórico – decorrente as determinações políticas, sociais, culturais, regionais, etc. – a luta pela hegemonia da classe trabalhadora deve se dar de uma forma, tendo como base o estágio de desenvolvimento do capitalismo. Para Gramsci, a luta pela conquista da hegemonia está intimamente ligada a esfera cultural, onde não basta apenas eliminar a propriedade privada, mas sim extinguir a apropriação elitista da cultura e do saber (relação intelectual/massa; relação teórico-prática), para então superar a distância entre dirigentes e dirigidos, alcançando a liberdade, libertando-se da subalternidade. A conquista da hegemonia em sua plenitude, consiste num processo de transformação radical no modo de pensar, na moralidade e na cultura, onde a superação da alienação e o exercício da autoconsciência é primordial para uma análise de totalidade, onde o que se preza é a coletividade, e não interesses particulares e corporativistas (SIMIONATTO, 2004).

²⁴ A civilização burguesa moderna, na visão de Gramsci, se perpetua através de operações de hegemonia – isto é, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade. [...] A hegemonia [...] é uma relação educacional. (BUTTIGIEG, 2003, p. 46-47)

²⁵ “A revolução burguesa, como Gramsci explica em “socialismo e cultura”, não foi algo espontâneo; mais precisamente, foi a culminação de “um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias” (BUTTIGIEG, 2003, p. 45).

p. 07), “A burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário”. No entanto, dadas às proporções do poder adquirido, consubstanciado mediante a hegemonia dominante – que agrega o uso da força e o poder ideológico –, bem como a essência contraditória e antagônica do modo de produção capitalista, compreendemos que de posição revolucionária, a burguesia passou a adotar a concepção de mundo conservadora, qual seja a dominante.

Mesmo havendo uma necessidade emergente de transformação profunda da estrutura social vigente – que, segundo Mészáros (2008), trata-se das *soluções essenciais* para o alcance de uma sociabilidade metabólica alternativa –, são implementadas estratégias “reformistas” que impõem os discursos alienantes com vistas na manutenção do *status quo*.

Como vimos, a educação é o processo de internalização da cultura, sendo a educação institucional/formal, um momento dessa internalização e, embora se tratando de um período curto da vida dos indivíduos, a educação institucionalizada afirma o caráter de educação continuada do modo de produção capitalista, na medida em que se aprende, carrega-se por uma vida toda, com poucas possibilidades de saltos qualitativos que possibilitem romper com o processo de internalização alienante. A educação no capitalismo contemporâneo acaba tendo uma funcionalidade que corresponde a produção de conformidade e consenso (MÉSZÁROS, 2008).

É nesse panorama que a educação – tanto a institucionalizada, quanto àquela que perpassa toda nossa vida (MÉSZÁROS, 2008) – se apresenta como potencial e ação estratégica para manutenção da ordem social capitalista. Vale lembrar que a sociabilidade regida pelas leis do capital não permite – assim como não permitirá – a formulação de bases para a criação e implementação de uma educação formal que possibilite a construção de uma visão social de mundo alternativa, sendo que o máximo são aceitáveis e formuladas as iniciativas “reformistas” e pequenos ajustes. Diante deste panorama, trataremos de expor estes ajustes e contrarreformas, especialmente no âmbito do ensino superior, no sentido de fundamentar nossa argumentação da expansão da EAD enquanto nicho mercadológico com finalidade lucrativa.

Não obstante, qual a relação – tendo em vista que aqueles que delineiam a educação no capitalismo contemporâneo correspondem aos intelectuais da classe burguesa – entre interesse do capital na sua automanutenção com a EAD, para além do nicho mercadológico e do grande lucro oriundo do fetiche do diploma? Por que a EAD demonstrou tanta funcionalidade para no Brasil – na medida em que há um aumento real (ANEXO A) do quantitativo de matrículas nesta modalidade de ensino –, que é caracterizado como país

periférico e dependente frente o capitalismo internacional? Estas são questões, para além da questão norteadora, advindas do processo de investigação e que passo a problematizá-las.

1.2.1 O papel dos organismos internacionais no processo de mercantilização do ensino superior

A proposta para este item é demonstrar como os organismos multilaterais (IAMAMOTO, 2015) – especialmente, o Banco Mundial (BM)²⁶, a Organização Mundial do Comércio (OMC), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – possuem papel fundamental no delineamento das políticas sociais nos países da América Latina, dando ênfase para o Brasil. Neste sentido, buscamos trazer elementos para o debate de como tais organismos, em decorrência da crise do capital que se adensou na década de 1970, contribuíram como intelectuais da burguesia, para difundir diversas estratégias de manutenção da sociabilidade do capital, tendo a política educacional, a partir disso, passado por diversas alterações, as quais vieram a fomentar seu processo de sucateamento.

Assim, evidenciaremos que a educação estruturada e viabilizada para o cumprimento da cartilha dos organismos internacionais²⁷, serve tão e somente, para a reprodução da lógica do capital, no sentido de formar técnicos a serviço do modo de produção vigente, sem qualquer hipótese de questionamento ao *status quo*. Nesse sentido, reafirmar aquilo que Fernandes (1975, p. 25-26) salientou – tão bem evidenciado por Mészáros (2008) – de que “Cada nação e cada povo possuem a universidade que merecem”, significa também, pôr em evidência que não é a educação que põe a sociedade, mas sim ao contrário. Significa também, pensar a educação a partir do lugar de cada país na divisão internacional do capitalismo (LIMA, 2007).

Nosso ponto de partida é o de que “A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 1998, p. 08). Nesse sentido, trazer

²⁶ Compreende o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (*International Bank for Reconstruction and Development – IBRD – BIRD*), a Cooperação Financeira Internacional (*International Finance Corporation – IFC*), a Agência Multilateral de Garantia do Investimento (*Multilateral Investment Guarantee Agency – MIGA*), o Centro Internacional para a Resolução de Disputas de Investimentos (*International Centre for Settlement of Investment Disputes – ICSID*) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (*International Development Association – IDA*). Disponível em < <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil> > Acesso em jun./2017.

²⁷ Lima (2007) e Melim (2017), realizaram análises aprofundadas sobre a influência dos referidos organismos internacionais na estruturação e implementação da educação em países periféricos, incluindo o Brasil. Nosso estudo tem respaldo nas referenciais citadas.

elementos para refletir a educação institucionalizada, mais especificamente o ensino superior esvaziado das características de direito, e posto na condição de um “serviço”, nos leva a reconstruir o desenvolvimento da política educacional brasileira, particularmente a partir da década de 1990 do século XX. Isso porque, foi neste período que a ideologia neoliberal ganhou força no País, sendo a política pública educacional um dos principais alvos da desresponsabilização estatal – juntamente com a saúde e previdência social –, a qual foi aprofundada diante do processo de “[...] liberalização e desregulamentação dos mercados financeiros [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 117), e que teve como consequência imediata a abertura para o investimento do capital internacional nos mais diversos setores dos direitos, transfigurados como serviços. Este processo resultou ainda na expansão desenfreada de cursos e vagas no ensino superior na esfera privada, no sentido de galgar um novo nicho mercadológico em países da periferia do capital.

Apesar disso, na reconstrução da história do ensino superior na sociedade brasileira, a partir dos estudos de Cunha (1977; 2003), verificamos que o ensino superior nunca foi implementado como um direito, sendo que apenas foi considerado enquanto tal, em Cartas Constitucionais²⁸. É inócuo dizer – mais uma vez – que o ensino superior, desde a colonização no Brasil, possui caráter elitista, bem como agrega os vieses da privatização e da fragmentação institucional.

Com base nas argumentações de Melim (2017), o neoliberalismo foi materializado na fase do capitalismo imperialista/monopolista²⁹. O ideário neoliberal corresponde à atualização do “velho liberalismo”, para reafirmar o modelo de produção capitalista sob “novas” bases, de minimização³⁰ do Estado – no que tange as respostas às expressões da “questão social”³¹ – e reestruturação da esfera produtiva. O Consenso de Washington, ocorrido em 1989, foi o marco do neoliberalismo nos países da América Latina, especificamente no sentido de

²⁸ Para uma análise acerca do direito a educação formal conforme consta nas Cartas Constitucionais do Brasil, ver Lima (2012).

²⁹ O estágio monopolista “[...] a partir dos estudos lenineanos, tornou-se conhecido como o *estágio imperialista*” (MANDEL, 1976, p. 325 apud NETTO, 1992, p. 15, grifo do autor), e compreendeu os anos 1890 a 1940.

³⁰ Tendo como fundamento as análises de Iamamoto (2015), acerca da centralidade do papel do Estado frente o processo de mundialização da economia, consideramos que “[...] o Estado continua forte, o que muda é a direção socioeconômica da atividade e da intervenção estatal, estabelecendo novas regras para governar a favor do grande capital financeiro” (p. 123).

³¹ “O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a ‘questão social’ – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da ‘questão social’; está não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A ‘questão social’ é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo” (NETTO, 2001, p. 45).

recomendar a implementação da “cartilha de orientações”³² dos organismos internacionais citados anteriormente – BM; OMC; UNESCO. Apesar disso, não foi no Consenso de Washington que o ideário neoliberal foi formulado.

Os anos 1980 inauguraram, por meio dos governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos EUA, a avalanche demolidora do ideário neoliberal que, ressurgente das cinzas, espalhou pelos quatro cantos do mundo sua cartilha homogeneizadora: ajuste fiscal, repressão aos sindicatos, diminuição drástica e/ou corte nos investimentos sociais, liberação de fluxos financeiros por todo o globo, exaltação ao individualismo e alastramento da cultura pós-moderna (ANDERSON, 1998, apud DAHMER, 2008, p. 37-38).

Também neste contexto da globalização econômica, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se constituem como estratégia fundamental para o capital financeiro atingir os países e regiões em nível planetário (LIMA, 2007). Do mesmo modo, a ideologia burguesa que intensifica a noção de globalização econômica, corresponde a mais uma das estratégias da burguesia para disfarçar a crise estrutural do capital – adensada nos anos de 1970³³ –, na tentativa de ocultar a real estratégia de enfrentamento desta crise, quais sejam as *soluções formais*³⁴ de cunho neoliberal, sob o discurso de crise dos Estados.

A título de esclarecimento acerca da *crise do petróleo*, a superprodução³⁵, consequência do modelo produtivo fordista/taylorista³⁶, bem como o subconsumo –

³² No que concerne o conteúdo desta cartilha, faz-se importante destacar seus principais pontos: a) disciplina fiscal; b) redução dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) juros de mercado; e) câmbio de mercado; f) abertura comercial; g) investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; h) privatização das estatais; i) desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas), e; j) direito à propriedade intelectual (MELIM, 2017).

³³ “Para a compreensão desse abrupto crescimento [matrículas de estudantes no ensino superior], consideram-se as transformações societárias ocorridas no pós-1970, decorrentes da crise do padrão de acumulação capitalista erigido no pós-guerra (Harvey, 1992). Conhecida como a ‘crise do petróleo’ de 1973, tal fenômeno, mais do que uma crise energética, significou uma dificuldade intensa de realização do ciclo de acumulação capitalista, até então, baseado na máxima fordista: produção em massa para um consumo/mercado de massa, nas políticas anticíclicas keynesianas. Nas décadas de 1960 e 1970, ainda no contexto geopolítico de Guerra Fria, os mercados – europeu e japonês, principalmente – encontravam-se em fase de saturação, enquanto a ideologia desenvolvimentista impunha-se aos países periféricos, particularmente aos da América Latina, por meio de sangrentas ditaduras militares” (DAHMER, 2008, p. 37).

³⁴ Como vimos, trata-se de um termo utilizado por Mészáros (2008) para explicar as medidas aceitas por intelectuais da burguesia, haja vista que não modificam o *status quo*, tampouco a organização socioeconômica de produção e reprodução do capital.

³⁵ “A superprodução é sempre relativa e, longe de expressar um excedente absoluto de riqueza, é expressão de um regime de produção cujos fundamentos impõem limites à acumulação em razão dos mecanismos de distribuição da riqueza que lhe são próprios. Em outros termos, expressa o conflito entre produção e distribuição, apontado por Marx. O capital internacionalizado produz a concentração da riqueza, em um pólo social (que é, também, espacial) e, noutro, a polarização da pobreza e da miséria, potenciando exponencialmente a lei geral da acumulação capitalista, em que se sustenta a *questão social*” (IAMAMOTO, 2015, p. 111, grifo da autora).

³⁶ O fordismo caracteriza-se por ser um modelo produtivo onde existe a produção em excesso, ou seja, em grande escala (em massa e/ou em série) na forma de produtos homogêneos por linha de montagem. E o

decorrente do *pauperismo* – por parte da população/consumidores, atacou diretamente as três dimensões constitutivas do capital: 1) produção; 2) consumo, e; 3) distribuição/circulação. Isso fez gerar um desarranjo estrutural na economia e na vida social fazendo o capital entrar numa grande crise na década de 1970 do século XX, conforme mencionado acima. De acordo com Tonet (2009, p. 109) “Todas as [...] dimensões da vida humana – política, direito, ciência, filosofia, educação, arte, valores, religião, ecologia, psicologia, relações sociais, vida pessoal e familiar – são profundamente afetadas por essa crise nos fundamentos materiais da sociedade.”

Nossa argumentação vem no sentido de evidenciar que, para adequar a reorganização da economia sob a lógica do capital, foi preciso investir em estratégias, sendo o reordenamento do papel do Estado e a reestruturação produtiva, ações fundamentais deste novo projeto de sociabilidade do capital, a mundialização financeira³⁷. A reestruturação produtiva, então, pautou-se no toyotismo³⁸, ou seja, uma nova forma de acumulação – da acumulação rígida (fordismo/taylorismo) para a predominância da acumulação flexível (toyotismo).

Nesse contexto, houve diversas transformações no mundo do trabalho, as quais trouxeram inúmeras consequências para a “*classe-que-vive-do-trabalho*” (ANTUNES, 2000). Onde também, na mesma conjuntura, ocorreu uma readequação na forma de intervir do Estado extinguindo o até então *Estado de Bem Estar Social e/ou Welfare States*³⁹, que com sua crise passou a intervir minimamente na relação entre capital/trabalho. Ao mesmo tempo,

O mercado, porém, não se pode auto-regular. É necessária a ação do Estado, guardião dos contratos e da ordem estabelecida (terceiro fundamento do pensamento liberal burguês) e, simultaneamente, estimulador da cultura cívica. Não se trata do Estado mínimo defendido pelo neoliberalismo, nem de um Estado grande, medido pelo número de funcionários e pelo tamanho de seu orçamento, mas de um Estado forte e ativo para fomentar o empreendedorismo e a responsabilidade social dos indivíduos, grupos e empresários sociais. (LIMA, 2007, p. 62)

taylorismo apresenta-se como a produção cronometrada para que haja um controle do tempo sobre a produção. Nesse sentido cale lembrar do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin.

³⁷ Para uma análise aprofundada da mundialização financeira, consultar Iamamoto (2015), capítulo 2.

³⁸ “[...] para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é [...] imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras” (ANTUNES, 2000, p. 36).

³⁹ “Ainda que não se possa falar de um *Welfare State* consolidado no Brasil, a prestação de serviços sociais públicos foi expandida, criando condições para a constituição de um mercado profissional de trabalho e de institucionalização da profissão” (IAMAMOTO, 2017, p. 24-25).

O processo de reestruturação produtiva e reordenamento do papel do Estado – engendrando um “novo” projeto burguês de sociabilidade (LIMA, 2007) –, ocorreu simultaneamente com a retomada de princípios liberais, sendo o chamado neoliberalismo, porém, com novas roupagens⁴⁰, o qual tem como princípio a liberdade do mercado e a não intervenção estatal na economia capitalista, tendo um rebatimento significativo nos direitos dos trabalhadores, deixando-os enfraquecidos.

Outro aspecto relevante concernente às mudanças no mundo do trabalho diz respeito à terceirização da mão-de-obra, caracterizando-se como elemento constitutivo, ou se preferir, acirrado/evidenciado, da acumulação flexível. Contudo, não podemos esquecer que existem traços peculiares que são próprios do trabalho assalariado, que o diferencia do trabalho em si como mediador fundamental no processo de humanização. Dentre os relevantes aspectos próprios do trabalho no sistema capitalista, torna-se oportuno citar: a fragmentação do processo de trabalho, que tem como consequência direta a alienação, em face da propriedade privada que impede os homens de escolher entre alternativas; execução contínua das atividades, uma vez que o objetivo final é o lucro; expropriação da energia física e psíquica do trabalhador, durante o tempo médio necessário para produzir uma dada mercadoria e também nos horários de “lazer”, considerando os “aparelhos privados de hegemonia”⁴¹, os quais servem para ‘disciplinar o homem para o trabalho capitalista’; criação do exército industrial de reserva, que se configura como uma das forças motrizes do modo de produção capitalista; terceirização das atividades, engendrando um rol de vínculos precários de trabalho, ocasionando ainda, a desmobilização e desorganização da classe trabalhadora (BATISTA, 2014, p. 38-40). Em linhas gerais, para a classe trabalhadora, nesse sistema perverso, *cada dia é um recomeço*. Compreendemos que

o capital não tem pátria. Mas, o capital é uma expressão ontológica de um projeto historicamente determinado. Um projeto de classe, um projeto

⁴⁰ Conforme as argumentações de Lima (2007, p. 58), considerando a identificação – a partir de análises e estudos, a citar, Harvey, D. Neoliberalismo e restauração do poder de classe – de que o neoliberalismo não é capaz de reduzir a pobreza e as desigualdades sociais. Desse modo, intelectuais a serviço da burguesia, no intuito de realizar uma grande reforma, na perspectiva de *realçar o velho sob a aparência de novo*, lançaram “[...] um processo de ideologização maciça sobre a possibilidade de um capitalismo humanizado ou reformado, um projeto político identificado ora como Terceira Via, ora como nova social-democrata, nova esquerda, centro-esquerda, social-democrata modernizadora ou governança progressista”.

⁴¹ “[...] a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci denomina de ‘aparelhos privados de hegemonia’, incluindo: a Escola, a Igreja, os jornais e os meios de comunicação em geral. Esses aparelhos têm por finalidade inculcar nas classes exploradas a subordinação passiva, através de um complexo de ideologias formadas historicamente (SIMIONATTO, 2004, p. 44).

societário burguês. Como sua meta central e condição de existência é o lucro, o projeto político e ético que fundamenta a sua manutenção e expansão é fundado na ‘livre concorrência’. A máxima é corrente: todos são livres no mercado; os competentes sobreviverão (BATISTA, 2014, p. 66).

Percebemos assim, que há características que são próprias do modo de produção capitalista, independente da fase em que se pretende analisar. Contudo, e considerando a contradição nas relações sociais, bem como o movimento histórico como não linear, há momentos em que determinadas características do capitalismo evidenciam-se em face de outras. Dando ênfase na contratação terceirizada, esta acaba por rebater na individualização do ser social, porquanto a concorrência não está mais restrita no âmbito dos contratantes/empregadores; agora o trabalhador *veste a camisa da empresa* – uma vez que o processo de trabalho toma para si a subjetividade do ser social, não apenas no horário de trabalho/emprego, mas em todas as esferas da vida social – defendendo seu local de trabalho de forma veemente, pois agora *ele* é um colaborador, e o resultado disso é o trabalhador contra trabalhador – o embate no interior da classe trabalhadora, diante do não reconhecimento de *classe para si*.

A terceirização implica na junção das mais variadas empresas e trabalhadores num mesmo espaço/tempo. Desse modo, o cotidiano demonstra que o trabalhador contratado por uma determinada empresa – considerando sua alienação e não reconhecimento de classe – dificilmente lutará pelos direitos de seu *companheiro* de trabalho que está no mesmo espaço/tempo que o seu, mas que não contratado pela mesma empresa – mesmo porque, o número significativo de mão-de-obra *parada* esperando contratação, bem como o a não reconhecimento de *classe em si* e *classe para si*, engendram os processos de alienação; lembrando aqui as análises de Cunha (1977), no que tange o *Exército Industrial de Reserva*. A consequência disso é o enfraquecimento das mobilizações sociais, a dificuldade do reconhecimento de pertença a uma classe e, o enfraquecimento dos sindicatos (ANTUNES, 2000), os quais antes lutavam de fato pela garantia de direitos trabalhistas, mas na conjuntura atual tem recorrido a acordos *amigáveis* entre empregado e empregador.

Do mesmo modo, reina a sociedade do individualismo⁴² e da solidariedade individual. Logo, denota-se determinada precariedade nas políticas públicas, na medida em que estas,

⁴² “A liberdade individual, as noções de responsabilidade e solidariedade expressam uma concepção de indivíduo deslocado da luta de classes. Esse deslocamento está relacionado com a existência de valores universais sobre a vida humana, dos direitos humanos universais, da importância da preservação das espécies e dos cuidados com as gerações futuras, fazendo com que a responsabilidade na implementação deste projeto político seja de todos os indivíduos. Essa responsabilidade individual vincula-se ao conceito durkheimiano de solidariedade individual e, na medida em que reduz os antagonismos de classes às incapacidades de indivíduos ou de grupos sociais, a

sendo – *também* – mecanismos governamentais para garantir direitos à população, acabam sendo minimizadas, a partir da concepção de culpabilização do indivíduo em seu *fracasso* social. Nesse sentido é que os direitos⁴³ mínimos de subsistência são enfraquecidos, pressupondo o acirramento da “questão social”, em especial a expressão do desemprego estrutural e conjuntural, os quais tornam-se responsabilidade individual. Nestes termos se dão o reordenamento do papel do Estado, através da minimização de sua intervenção em assuntos do interesse da classe trabalhadora.

Para contribuir com esta reflexão, Iamamoto (2015, p. 125) esclarece que decorrente da mundialização da economia financeira, houve a reconfiguração da “questão social”. Nesse sentido, a autora explica que a “questão social, tornou-se...

[...] mais do que as expressões de pobreza, miséria e ‘exclusão’. Condensa a banalização do humano, que atesta a radicalidade da alienação e a invisibilidade do trabalho social – e dos sujeitos que o realizam – na era do capital fetiche. A subordinação da sociabilidade humana às coisas – ao capital-dinheiro e ao capital mercadoria –, retrata, na contemporaneidade, um desenvolvimento econômico que se traduz como barbárie social (IAMAMOTO, 2015, p. 125).

No contexto de banalização do humano e barbárie social, a acumulação flexível – em relação ao desemprego estrutural – requer que o trabalhador se especialize, qualifique-se e capacite-se almejando a qualidade total (Círculos de Controles de Qualidades - CCQs), ou seja, tornar-se um trabalhador polivalente e criativo para adequar-se ao novo modelo produtivo – toyotismo. Todavia, mesmo que o trabalhador tenha todos os requisitos necessários a uma determinada vaga de emprego, há a necessidade inerente ao capital, qual seja a existência do *Exército Industrial de Reversa*. Assim, mesmo o trabalhador sendo capacitado, especializado em determinada área, ou até mesmo em várias áreas, a concorrência

luta de classes perde a centralidade e é substituída pela tentativa de conciliação dos interesses entre capital e trabalho” (LIMA, 2007, p. 61-62).

⁴³ Para complementar esta linha de raciocínio, consideramos pertinentes citar (Netto, 1996, p. 100-101, grifo do autor): “As corporações transnacionais, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais, ao assalto ao patrimônio e ao fundo público, com a ‘desregulação’ sendo apresentada como ‘modernização’ que valoriza a ‘sociedade civil’, liberando-a da tutela do ‘Estado protetor’ – e há lugar, nessa construção ideológica, para a defesa da ‘liberdade’, da ‘cidadania’ e da ‘democracia’. E, com frequência, forças imediatamente opostas ao grande capital têm incorporado o antiestatismo como priorização da sociedade civil e, também, como demanda democrática, do que decorrem dois fenômenos: 1) a transferência, para a sociedade civil, a título de ‘iniciativa autônoma’, de responsabilidades antes alocadas à ação estatal; 2) a minimização de lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais. As implicações da incorporação desse antiestatismo pelas forças opostas pode significar não apenas a politização de novos espaços sociais (ou a repolitização de espaços abandonados), mas, ainda, a *despolitização* de demandas democráticas, numa quadra em que – precisamente pelas características das práticas neoliberais – as lutas pela democracia se revestem de importância maior”.

no interior da classe trabalhadora e a “licitação”/oferta de baixos salários, faz com que muitos permaneçam desempregados. Isso também decorre do grande salto tecnológico efetivado nas décadas de 1970 e 1980 (microeletrônica, robótica, automação) que rebateu na pouca contratação por parte do empregador, pois o modelo produtivo fordista/taylorista demandava um grande contingente de trabalhadores/empregos. Com a instalação do toyotismo apenas um trabalhador e uma máquina produzem o que antes exigia muitos trabalhadores. Ainda assim,

A pobreza e o desemprego aparecem como infortúnios ou consequências da incapacidade individual. Cada indivíduo conseguirá acesso a bens e serviços conforme suas habilidades, competências e capacidades. A lógica, portanto, é meritocrática. Estimular essas capacidades é fundamental no alívio da pobreza, que não deve ser entendida como condição permanente que exija programas de assistência social de longo prazo, mas como condição transitória – de alguns indivíduos ou grupos sociais menos capacitados –, demandando ações direcionadas para a justiça social (LIMA, 2007, p. 62).

Em linhas gerais, o *reordenamento do papel do Estado, a reestruturação da esfera produtiva e a difusão de um novo projeto burguês de sociabilidade*, nos termos de Lima (2007), configuram o conjunto de estratégias que alicerçam o neoliberalismo, este que incentiva a *desresponsabilização* do Estado frente aos direitos sociais, o que resulta também em profundas alterações no ensino superior, dentre elas, o investimento desmensurado na EAD – com o discurso falacioso de democratização do acesso ao ensino superior, para que todos alcancem um *lugar ao sol* e acreditem, de forma alienada, na ascensão⁴⁴ social por meio do acesso à educação na órbita do capital – que, na verdade, visa a lucratividade e em última instância a qualidade da educação ofertada.

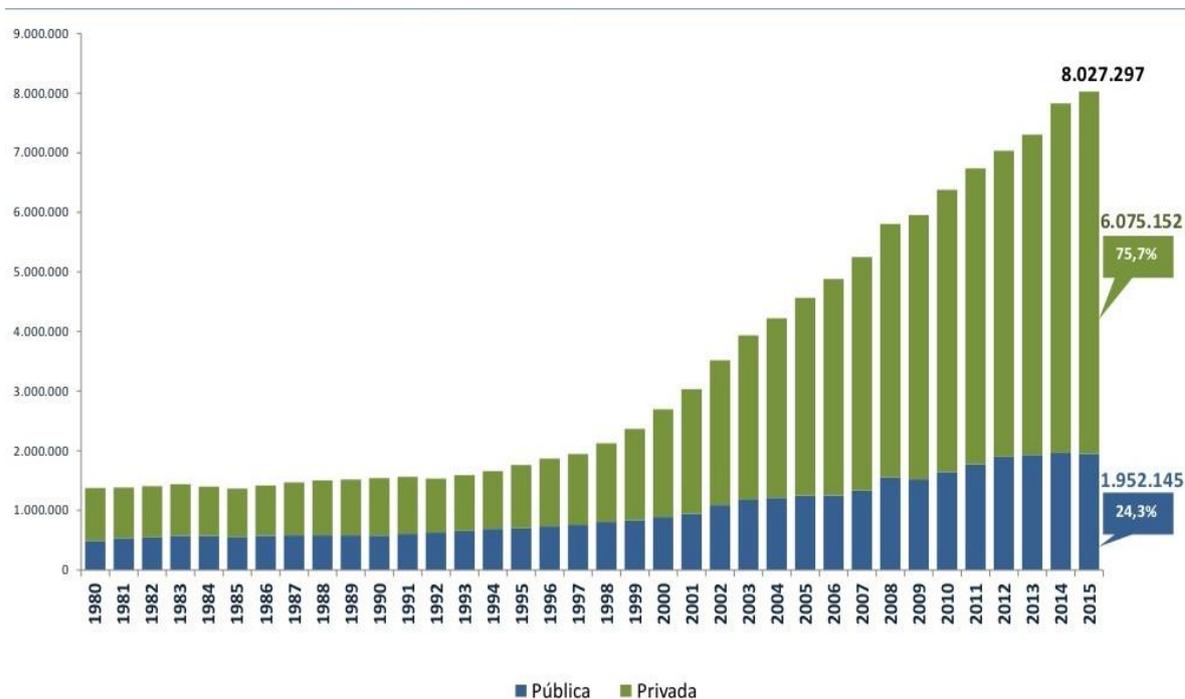
Neste sentido, Lima (2007) argumenta que,

[...] para a reprodução do projeto burguês de sociabilidade no cenário da mundialização financeira, o papel da educação escolar tem sido imprescindível. [...] apesar de o projeto hegemônico considerar que a instituição escolar perde sua centralidade substituída pela possibilidade da formação profissional nos locais de trabalho ou nas residências, a educação escolar tem-se inscrito, na última década do século passado e no início deste

⁴⁴ A ideia de ascensão social, bem como o *status* elitizado que se relaciona ao grau de bacharel é característica histórica na sociedade brasileira. Cunha (2003) ao trazer elementos para análise da educação superior ao longo da formação sócio histórica do Brasil, explicou que no contexto da proclamação da República, “Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou ‘doutores’, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida” (p. 157).

século, como uma eficaz estratégia de alívio da pobreza que se amplia e aprofunda nos países da periferia do capitalismo, constituindo-se como política internacional de segurança do capital; como promissora área de investimentos para o capital em crise em sua incessante busca por novos mercados e novos campos de exploração lucrativa; e como importante estratégia de difusão da concepção de mundo da burguesia, em disputa constante para conformar mentes e corações à sua imagem e semelhança. (LIMA, 2007, p. 22).

Para cumprir com esse ideal educacional de aumento de nível escolar, especialmente a de nível superior, enquanto estratégia do capital para moldar o pensamento da população, expandiram-se as vagas neste nível de ensino, particularmente na esfera privada. A abertura – regulação e desregulação estatal – do ensino superior para o investimento do setor privado, também é resultado de estratégias para cumprimento das *Metas* estabelecidas pelo Governo Federal – por meio dos Planos de Educação Nacional – para alcançar os patamares educacionais de acesso ao ensino superior. Verificamos aqui, novamente as propostas demagógicas dos governos, as quais contribuem para facilitar a entrada do capital internacional nos mais diversos ramos nos quais o Estado deveria exercer o dever constitucional de ofertar como direitos sociais que, como já mencionamos, estes são transfigurados em *serviços mercantilizáveis*. Tal aspecto pode ser verificado, ao retomarmos a expansão do ensino superior, na medida em que a explosão de cursos de graduação na área privada rebateu diretamente no quantitativo de matrículas, vinculando de forma eminentemente o ensino superior brasileiro com a esfera privada, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – 1980 a 2015

Fonte: INEP (2015)

Lima (2013) tece esclarecimentos acerca da explosão de cursos e vagas do ensino superior, sob a perspectiva de que tal expansão deve ser analisada “[...] a partir da apreensão do papel da universidade em um país capitalista dependente como o Brasil” (LIMA, 2013, p. 11). Nesse sentido, a referida expansão – a qual se adensou no Brasil nos últimos anos do século XX e primeira década do século XXI –, tem como premissa a resposta das três necessidades do capital, conforme exposto na citação supracitada: 1) a subordinação da ciência a lógica mercantil; 2) a constituição de novos campos de lucratividade, e; 3) a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado (LIMA, 2013, p.11/12). Assim, concordamos com a reflexão de que,

A “explosão” [de cursos e vagas no ensino superior], que nada tem de **democrática** nem de **democratizante** (como também nada contém, definitivamente, em termos qualitativos, seja quanto ao **nível**, seja quanto à **intensidade**, à **racionalidade** e o **rendimento** do ensino), resulta: 1.º das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio; 2.º de medidas improvisadas e altamente demagógicas de criação ou elevação das oportunidades educacionais sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidades oficiais e particulares (FERNANDES, 1975, p. 34, grifo do autor).

Embora Fernandes (1975), na citação acima, estivesse fazendo referência ao processo da Reforma Universitária de 1968, tais considerações podem ser redirecionadas para análise da conjuntura atual. Isso porque, no gráfico supra exposto, podemos observar que durante 15 anos – 1980 a 1995 – as oscilações de matrículas no ensino superior foram ínfimas, no sentido de “uniformidade” entre o ensino público e privado. Entretanto, mesmo com a oscilação ínfima a que nos referimos, fica evidente que no Brasil, historicamente, o ensino superior vincula-se a esfera privada, na medida em que a partir de 1995 a explosão de matrículas nos cursos de ensino superior da esfera privada teve um salto de 75,7 pontos percentuais (ANEXO B), enquanto as matrículas nos cursos de natureza pública tiveram um aumento de apenas 24,3%. Diante disso, podemos evidenciar dois aspectos.

Em primeiro lugar, afirmamos que houve uma expansão do ensino superior privado, tendo em vista o aumento de matrículas que só se dá a partir do aumento de vagas, bem como, decorrente da *desresponsabilização* do Estado em relação a este nível educacional, evidenciando a lacuna existente no ensino superior público, o que possibilita o investimento lucrativo do capital em mais um campo de direito social, transfigurado em serviço. Vale ressaltar que a aceitação maciça de cursos da esfera privada, como também da modalidade de EAD, tem relação direta com a falta da possibilidade de escolher entre alternativas, uma vez que há, na historicidade brasileira, a falta de vagas em universidades públicas e gratuitas, contribuindo para o discurso desmistificado de que a expansão do ensino superior privado, em especial da EAD, corresponde a democratização do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2003), o qual destacou que a privatização e a fragmentação institucional⁴⁵ são as duas principais características do ensino superior brasileiro. Sobre a privatização, Cunha (2003) traz elementos do desenvolvimento do ensino superior desde a colonização, no entanto, enfatiza que a expansão do ensino superior pós-golpe militar de 1964, ocorreu especialmente pelo incentivo governamental às instituições privadas. Neste mesmo contexto, Leher (2001) critica a presença de um movimento em prol da privatização na universidade brasileira, que possui relação intrínseca ao processo de transformação do ensino superior em mercadoria. Tal movimento também foi evidenciado por Fernandes (1989, p. 106, apud LIMA, 2013, p. 16), em relação ao significado político-acadêmico da Reforma Universitária de 1968, na medida em que “[...] Essa ideia germinou

45 Universidades, centros universitários, faculdades, etc., conforme estabelece o artigo 12 do Decreto 5773 de 09 de maio de 2006, que “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006).

com os acordos MEC-Usaid, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado”. Ainda concernente ao contexto da privatização do ensino superior no Brasil, consideramos pertinente expor um trecho da entrevista concedida por Marilena Chauí para o Jornal Brasil de Fato, publicado no dia 04 de abril de 2017, onde evidencia que

[...] o modelo de universidade pública começou a entrar em crise ainda na ditadura militar, quando as bases curriculares foram reformuladas. “As universidades se tornaram funcionais, puramente técnicas, para a formação de profissionais qualificados. Na década de 80 passaram a desempenhar um papel mais ligado à lógica do mercado, que visava resultados e produtividade. Depois, já na década de 90 e anos 2000, passou a ser uma universidade operacional, voltada para si mesma e para a produção artigos, relatórios e focada em avaliações externas” (CHAUÍ, 2017 apud RODRIGUES, 2017, s.p, grifo nosso).

Em segundo lugar, percebemos que as afirmações realizadas também por Fernandes (1975) de que o ensino superior brasileiro tem caráter elitista, ou se preferir, *ultra elitista*, continuam validas para a conjuntura atual.

Herdamos da colonização portuguesa, da sociedade senhorial e escravista, e da oligarquia da I república, níveis ínfimos de aspiração educacional, a propensão a bloquear a democratização do ensino e a concepção de que o ensino superior constitui um privilégio das **elites** das “classes possuidoras” (FERNANDES, 1975, p. 68, grifo do autor).

Pensar o período da colonização portuguesa e da sociedade escravocrata, conforme mencionado por Fernandes (1975), nos parece muito distante, contudo ao considerarmos a história como um movimento dialético e não como um processo linear, percebemos muito dos resquícios dos referidos momentos históricos, especialmente a ideia de que *o ensino superior constitui-se enquanto um privilégio das elites das classes possuidoras*.

Para sinalizar tais resquícios, nas análises de Lima (2007) sobre o papel fundamental dos organismos internacionais no processo de construção e difusão da nova sociabilidade burguesa – que compreende o projeto de dominação do capital e que, necessariamente, engloba a reestruturação produtiva e reordenamento do Estado –, a autora argumenta que, falar de *contrarreforma do ensino superior* brasileira implica trazer à tona as referidas recomendações do BM, da OMC e da UNESCO, na medida em que estas fundamentam as *contrarreformas educacionais* realizadas nos países periféricos. Melim (2017), também traz

em sua tese elementos referentes as orientações dos organismos internacionais, desse modo, explica que

A receita era clara e se sustentava em quatro eixos, quais sejam: a diversificação dos tipos de instituição de ensino, de forma a não priorizar as características de uma instituição universitária, mas sim terciária ou pós-secundária; o incentivo à diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; a redefinição da função do governo no ensino superior; e a adoção de políticas destinadas a melhorar a qualidade e equidade do ensino superior. A política de educação superior no país ganhou assim uma racionalidade sustentada pelo crescimento do setor privado e pela privatização interna das instituições públicas (MELIM, 2017, p. 84-85).

Salientamos anteriormente, que estes organismos internacionais participaram – e participam – ativamente do processo de reafirmação da ideologia burguesa dominante, por meio da elaboração de uma “cartilha de orientações” e estabelecimento de acordos. Segundo Iamamoto (2015, p. 110), tais organismos – substituindo a UNESCO pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) – correspondem a “[...] ‘santíssima trindade do capital em geral’ [...] principais porta-vozes das classes dominantes em escala mundial.”

Lima (2008) enfatiza, para além de outros aspectos contidos em suas análises, que a expansão do ensino superior de natureza privada, em especial da EAD, faz parte da compreensão acerca do perfil do alunado por parte dos organismos internacionais, de que corresponde a um tipo e/ou modalidade de ensino capaz de ser custeado pelos “[...] trabalhadores e filhos de trabalhadores da periferia do capitalismo. Assim, ‘as instituições não universitárias ajudam a satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem’.” (BANCO MUNDIAL, 1994, apud LIMA, 2008, p. 21). Vejamos, com isso, que este trecho guarda específica correspondência com as análises realizadas por Cunha (1977), em relação a escolarização desigual.

Em linhas gerais, dois elementos revelam o ensino superior em seu caráter mercantilizado: 1) o ensino superior foi e ainda é pensado sob um viés elitista, na medida em que, conforme as avaliações dos organismos internacionais, para alunos pauperizados serve um ensino desvinculado da universidade, que é o *locus* privilegiado do tripé educacional de ensino, pesquisa e extensão, mais recentemente, a tecnologia; 2) a ciência está a serviço e aos interesses do grande capital, haja vista que, fazendo a análise da perspectiva do tipo de ensino ofertado em países da periferia do capital, resta um ensino precário e sucateado, o qual tem o objetivo de favorecer a lucratividade dos grandes grupos educacionais.

Uma pequena parcela da sociedade, diga-se a burguesia, ingressa e consegue se manter na Universidade, enquanto o restante da população recorre aos pagamentos exorbitantes das mensalidades de escolas particulares, quando não, a EAD que, em linhas gerais, distribui diplomas a granel, fetichizando o feito do diploma de curso superior. Destarte, o investimento público em IES privadas (ANEXO C) e EAD, nada mais são do que a diluição das barreiras entre o público e o privado, bem como a mercantilização e privatização dos setores públicos, através de pequenos ajustes do sistema vigente, com vistas na manutenção do consenso e no desenvolvimento de uma consciência social passiva de que se está tendo acesso ao ensino superior. Em outros termos, o que Lima (2007) denomina de “alívio da pobreza”. Pequenos ajustes, mas que rebatem diretamente nas condições de vida da classe trabalhadora.

Os ajustes mencionados são aspectos que compõe as denominadas *soluções formais*, as quais são as únicas aceitáveis pelos intelectuais da burguesia, considerando a não alteração da ordem vigente. Já as *soluções essenciais* pressupõem a mudança substancial e genuína da sociedade, mas são descartadas por serem tidas como irrealizáveis (MÉSZÁROS, 2008).

Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizatórios” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite [...] (p. 48-49, grifos do autor).

A esse respeito, a EAD demonstra grande eficiência, considerando que engendra ideias falaciosas de que os trabalhadores estão tendo acesso igualitário ao âmbito do ensino superior. O investimento a esta modalidade de ensino, que integra as “reformas” educacionais, corresponde também a uma das estratégias da ordem hegemônica de não permitir a construção de uma subjetividade que cogite a transformação radical da sociedade, uma vez que aparenta a inclusão das classes de trabalhadores ao ensino superior e alimenta a esperança da mobilidade social.

Vimos, com Mézáros (2008) que a lógica do capital é *incorrigível e irreformável*. Partindo deste pressuposto, concordamos com Lima (2007) a qual defende a tese da *contrarreforma da educação superior* e, em seu estudo, discorre sobre a estratégia

denominada de “Terceira Via”⁴⁶. De acordo com as argumentações de Lima (2007), a “Terceira Via” caracteriza-se como a *nova face do projeto burguês de sociabilidade*, implementado a partir dos anos de 1995, como respostas a desigualdade social que aumenta cada vez mais, e a queda da taxa de crescimento global, que só decaía desde meados do século XX. A partir de críticas fundamentadas, Lima (2007) evidencia que tal projeto político não corresponde a superação do neoliberalismo ou do socialismo e, tampouco, estabelece um capitalismo humanizado ou reformado, como se pretendia os teóricos defensores da “Terceira Via”. Trata-se, pois, de uma ideologia que se aproxima demasiadamente dos ideais liberais, na medida em que desloca o homem da história; naturaliza as relações estabelecidas *pele e no* capitalismo; elimina a categoria da contradição, ao defender o fim do socialismo e, conseqüentemente, afirmar a inexistência de classes sociais, e; recupera elementos do neoliberalismo, como por exemplo, o papel do Estado que deve ser mínimo frente as demandas sociais e máximo/forte para a classe burguesa.

Frente ao exposto, apontam-se as bases do posicionamento de Mészáros (2008), de que pequenos ajustes e “reformas” no âmbito educacional e social, não serão suficientes para a criação de uma educação que possibilite pensar *além do capital*, na medida em que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (p. 25). Refletir sobre essa intrínseca relação entre educação e sociedade, implica pensar então, qual o significado e função da EAD? Consideramos que o processo social que engendra a exaltação da EAD, diferente do que afirma o discurso oficial, esteja *caminhando de mãos dadas* com a desvalorização total do homem e da mulher e ao aprofundamento da barbárie, imbricada à coisificação dos indivíduos isolados.

No decorrer da exposição, buscamos enfatizar que, mesmo sendo uma via de mão dupla, conforme já mencionado, não é a educação que põe a sociedade, mas sim ao contrário. A seguir destacaremos a particularidade deste processo no Brasil.

1.3 AS AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO NO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A exposição realizada neste capítulo tem buscado trazer elementos do processo da transfiguração da educação enquanto direito para educação enquanto negócio do capital, sob o

⁴⁶ Conforme as argumentações de Lima (2007, p. 57/64), a Terceira Via é um projeto de sociabilidade burguesa fundamentado na obra de Anthony Giddens. Corresponde a uma suposta alternativa ao neoliberalismo e ao socialismo, ambos considerados insuficientes para responder as desigualdades sociais e as quedas da taxa de crescimento global. Trata-se de uma ideologia que fundamenta o social-liberalismo ou a social-democracia, objetivando um capitalismo reformado e humanizado.

discurso fetichizado de acesso ao ensino superior e democratização das oportunidades educacionais, engendrando um sentimento de *alívio da pobreza* na população em geral. Nesse sentido, pontuamos que o papel do BM, da OMC e da UNESCO, os quais integram os organismos internacionais e que representam os interesses do capital financeiro, foi fundamental na transfiguração da política educacional, especificamente, no processo de intensificação da mercantilização do ensino, consubstanciando o processo de contrarreforma do ensino superior.

Um das estratégias foi o investimento no discurso de que a falta de emprego é consequência da falta de qualificação. Desse modo, o trabalhador passa a acreditar que sua condição de desempregado, é fruto de suas (falta de) escolhas, donde a lacuna existente na oferta de ensino superior público e gratuito corroboram para aceitação alienada e maciça da EAD como democratização do acesso ao ensino superior. Além disso, a EAD ao focar o processo de ensino e aprendizagem, quase que exclusivamente no aluno, exige não só um reordenamento nos conteúdos transmitidos no ensino fundamental e médio – haja vista a formação de professores aptos a lidar com as TICs, bem como, instrução de alunos para autoaprendizagem, frente a alteração substancial da forma de estudar –, mas também, a mudança dos comportamentos do alunado, aspecto este que alicerça, ainda mais, a ideia de meritocracia. Também há um profundo redimensionamento no papel do professor que, como veremos adiante, confunde-se o papel de professor e tutor no âmbito da modalidade de EAD.

As recomendações dos organismos internacionais, especialmente no que tange o incentivo a mercantilização do ensino superior, donde sua expressão máxima se dá na regulamentação da modalidade de EAD – permitindo sua expansão desenfreada –, como estratégia para o alcance de patamares e índices educacionais, tem seu marco, particularmente – mas não exclusivamente – no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, s.p.)

Foi a partir da LDB que a EAD foi normatizada e, embora existissem experiências anteriores⁴⁷ com esta modalidade educacional, foi apenas a partir de meados da década de 1990 que a EAD ganhou centralidade nos processos educacionais institucionalizados e acadêmicos. Até então, a EAD servia como complemento do processo de ensino e aprendizagem, tratava-se de uma modalidade de ensino marginalizada. Entretanto, com o desenvolvimento das TICs, a qual tem relação direta com o aprofundamento e incentivo da EAD, o acesso a internet tornou-se cada vez mais comum, contribuindo na centralidade da EAD através da internet e computadores, como alternativa de estudo nos países da periferia do capitalismo. Melim (2017, p. 72, grifo nosso) evidencia que “[...] a reestruturação produtiva no [...] Brasil] desenvolveu-se tendo o **Estado como protagonista**, sua função normativa e a reorganização de suas funções a partir da lógica neoliberal”.

O Estado tem papel fundamental no processo das transformações societárias em curso desde a década de 1970, neste sentido, trataremos de expor os estudos acerca dos processos de regulação e desregulação do Estado brasileiro acerca da EAD, na medida em que tais ações rebatem diretamente na consolidação desta modalidade educacional.

Tomaremos para análise o Decreto 9057/2017, o qual corresponde à última normatização do artigo 80 da LDB, bem como a Resolução CNE nº 01/2016, em que ficam estabelecidas as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância⁴⁸. Também traremos subsídios para reflexão

⁴⁷ Nead (2005) e Kenski (2005) apud Saraiva (2010, p. 31), discorrem sobre as primeiras formas de EAD no Brasil, relatando que “[...] o primeiro curso por correspondência de que se tem notícia propunha-se a ensinar datilografia e foi divulgado através de um anúncio de jornal, no final do século XIX. As primeiras experiências com êxito e abrangência foram a do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e a do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Ambos ofereciam cursos profissionalizantes. O primeiro desenvolvia seu trabalho por meio de remessa de material impresso e transmissões de rádio. O Instituto Universal Brasileiro trabalhava com recursos por correspondência [...]. Na década de 40 é criada a Universidade do Ar, que utilizava programas radiofônicos para transmitir cursos de capacitação para professores e técnicas comerciais para empresários e trabalhadores. Entre 1961 e 1965, funcionou o Movimento Nacional de Educação de Base, que também utilizava o rádio [...]. Na década de 70, foram criados o Projeto Minerva, também transmitido pelo rádio, e a Fundação Roberto Marinho, uma organização privada que oferecia cursos supletivos via TV [...]”. Saraiva (2010) ainda esclarece que no Brasil, a EAD foi pouco utilizada na área acadêmica até a década de 1990.

⁴⁸ “[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis,

acerca da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, a qual estabelece as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. E ainda, buscaremos evidenciar alguns elementos do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual embasa, indiretamente, o grande investimento legitimado na modalidade de EAD, com vistas em atingir⁴⁹ o patamar educacional brasileiro estipulado até 2024.

Importante trazeremos, mesmo que brevemente, alguns aspectos acerca do Decreto nº 5622/2005 que regulamentou o artigo 80 da LDB no contexto do governo Lula – onde fazia-se a propagação da EAD como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, sendo a mídia demasiadamente utilizada para modelar o subconsciente da população para a aceitabilidade deste novo modelo educacional. Este Decreto trazia a definição sobre a EAD e as formas de organização acerca desta modalidade educacional, e ainda, havia revogado o Decreto 2494/1998, que correspondia a primeira regulamentação brasileira acerca da EAD – que até então, trazia a caracterização da EAD assim como a compreensão acerca desta modalidade educacional – a qual vale dizer, desmerecia o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, recentemente, foi publicado em diário oficial – no dia 25 de maio de 2017 – o Decreto 9.057, que regulamenta o artigo 80 da LDB, revogando o até então Decreto 5622/2005. Uma das incoerências trazidas pelo Decreto ora vigente, diz respeito à autorização para se utilizar a EAD também no ensino fundamental. Não que o Decreto anterior – 5622/2005 – não trouxesse elementos acerca desta possibilidade, em contrapartida, o Decreto 9057 aprofunda ainda mais a possibilidade da expansão da EAD – agora também em outros níveis educacionais, que não o superior – desregulando a modalidade presencial no ensino fundamental e incitando a compreensão de que haveria a possibilidade de não investimento estatal para este nível de ensino que deve ser obrigatório e gratuito para crianças e adolescentes de quatro a 17 anos de idade, conforme estabelecido no artigo 4º da LDB.

entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017a, s/p). “[...] a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade ‘real’, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos” (BRASIL, 2016, p. 01).

⁴⁹ “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014, s.p.).

Malgrado do governo ilegítimo da atual política brasileira, no mesmo dia, o MEC divulgou nota dizendo que o governo recuou⁵⁰ e revogou trecho do referido Decreto, especificamente o inciso VI do artigo 9º, em que permitia a EAD para alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental regular, *privados da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar*. Apesar da revogação deste trecho em específico, o qual ficou suprimido na publicação legal – sendo o artigo 9º compreendido, após a republicação, até o inciso V –, o Decreto vigente apresenta inúmeras mudanças em relação ao Decreto nº 5622/2005. Acerca do ensino fundamental, a única diferença identificada, após o recuo supracitado, foi em relação a oferta de EAD para “[...] portadores de necessidades especiais que requeiram serviços especializados de atendimento” (BRASIL, 2005, s/p). No Decreto 9057/2017, não há qualquer referência neste sentido.

Em termos de comparação, o Decreto nº 9057/2017 flexibiliza ainda mais a possibilidade de oferta de cursos de graduação na modalidade de EAD no Brasil, na medida em que, combinado com a Portaria nº 11/2017, artigo 1º, a legislação em vigor não apresenta como requisito a oferta de curso presencial para credenciamento institucional que vise à oferta de cursos na modalidade de EAD. Ou seja, as instituições que pretendem ofertar cursos de graduação na modalidade a distância, não precisarão ofertar cursos de graduação presencial, dessa forma, vê-se a possibilidade de ampliar largamente a EAD de natureza privada no Brasil. Além desta medida – que, certamente, busca atender os interesses da burguesia nacional e internacional, desde “[...] a venda de ‘serviços educacionais’, através dos cursos pagos [...]” (LIMA, 2013, p. 11), até a venda das tecnologias⁵¹ necessárias para ofertar a EAD

⁵⁰ Matéria veiculada e disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-recua-e-revoga-trecho-de-decreto-que-ampliava-ensino-a-distancia-na-educacao-fundamental.ghtml>> Acesso em: maio/2017

⁵¹ Dois dos documentos estudados e citados por Lima (2008) revelam claramente o teor do negócio, envolto a modalidade de EAD, sendo ambos de 1998, da Organização Mundial do Comércio: “Servicios de enseñanza” e “Comunicación de los Estados Unidos: servicios de enseñanza”. No primeiro, Lima (2008), evidencia que a OMC deixa claro sua concepção “[...] de que a educação é um importante campo de investimentos privados. A ação das empresas e universidades estadunidenses e europeias em outros países é destacada pela OMC como uma importante referência à internacionalização da educação [...]” (p. 24). No segundo, “[...] são apresentados dois eixos básicos: a defesa das vantagens da liberalização do comércio de serviços educacionais e os indicativos para a superação das restrições a essa liberalização. Em relação às vantagens do comércio educacional, no documento estadunidense considera-se imprescindível o aumento da variedade e da quantidade desses serviços, destacando o estímulo a transferência contínua de tecnologias para a execução de cursos à distância, à produção de material didático, e à venda desse material para países periféricos. O interesse estadunidense na internacionalização/comercialização dos serviços educacionais fica evidente quando são apresentados os valores oficiais obtidos por meio da venda de tais serviços: ‘Segundo dados oficiais dos Estados Unidos, as vendas transfronteiriças de serviços educacionais por empresas estadunidenses para compradores estrangeiros totalizaram US\$ 8.300 em 1997’ [...]” (Organização Mundial do Comércio, 1998, pp.1-2 apud LIMA, 2008, p. 25). A autora ainda destaca que “Para garantir a ampliação da comercialização dos serviços educacionais, o documento indica a importância das seguintes ações imediatas para os países-membros da OMC, no sentido de garantir a superação das restrições à sua liberalização: a abertura para movimentação comercial dos provedores internacionais de serviços; a não aplicação de restrições ao consumo de serviços estrangeiros, principalmente no

– o Decreto nº 9057/2017 e a Portaria nº 11/2017 também dispensa a necessidade de visita do MEC nos polos de EAD para credenciamento, condição que se fazia necessária no Decreto anterior – 5622/2005. Em outros termos, o MEC não vistoriará os polos de EAD, apenas a sede da Instituição, aspecto que favorece a existência de irregularidades no processo de credenciamento de polos, especialmente no que tange a infraestrutura⁵² necessária para abertura do polo de EAD.

No que concerne à venda de serviços educacionais e das tecnologias necessárias para implementação da EAD, Lima (2008) argumenta, através das análises realizadas em documentos dos organismos internacionais, em especial do BM, da OMC e da UNESCO, que “[...] a ‘internacionalização da educação’ é concebida como expansão dos ‘mercados educacionais’ e remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços, viabilizando a exportação de programas de educação superior à distância provenientes dos países centrais para a periferia [...]” (LIMA, 2008, p. 24). Citando exemplos da localidade das empresas produtoras de tecnologias, a autora elucida que a sede das referidas empresas estão alocadas em países centrais: “[...] 65,3% nos EUA; 22,4% na Europa; 6,4% na Austrália, no Japão e na Nova Zelândia; e apenas 5,9% nos países periféricos. Em sentido contrário, os países periféricos constituem o ‘promissor mercado consumidor’ dessas tecnologias” (BANCO MUNDIAL, 2003 apud LIMA, 2008, p. 24). Verificamos com isso, que a expansão do ensino superior via EAD, está capitaneada pelas relações lucrativas, sendo que o teor da democratização começa e termina nas margens das relações de consumo. Assim, os países centrais que produzem as tecnologias, exportam para os países da periferia do capitalismo, sendo iniciado o ciclo de consumo dos serviços educacionais da EAD, que se materializará também, na venda de cursos e distribuição de diplomas *a granel*.

As normativas por ora analisadas – Decretos nº 5622/2005, 9057/2017 e Portaria nº 11/2017 –, ainda no curso de flexibilização da oferta da EAD, visando sua expansão desenfreada, tratam das atividades presenciais nos cursos de EAD de forma diferenciada. O

que se refere às limitações legais para a participação de capital estrangeiro; e a reversão do atual quadro de regulamentação excessiva em relação à emissão de diplomas e certificados” (LIMA, 2008, p. 25).

⁵² “Art. 11. O polo EaD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente: I - salas de aula ou auditório; II - laboratório de informática; III - laboratórios específicos presenciais ou virtuais; IV - sala de tutoria; V - ambiente para apoio técnico-administrativo; VI - acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar; VII - recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC; e VIII - organização dos conteúdos digitais” (BRASIL, 2017b, p. 10). “Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. Parágrafo único. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso” (BRASIL, 2017a, s/p).

Decreto nº 5622/2005 estabelecia, logo em seu artigo 1º, parágrafo 1º, a **obrigatoriedade** de momentos presenciais na EAD, sendo que neste *rol* entrava a avaliação dos estudantes, estágios obrigatórios, defesas de TCCs e atividades laboratoriais. Estas deveriam ser realizadas na “[...] sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciado”, segundo as prerrogativas do artigo 10, parágrafo 2º (BRASIL, 2005, s/p). Em linhas gerais, o Decreto nº 5622/2005, tratava da **obrigatoriedade** de momentos presenciais na EAD no artigo 1º, parágrafo 1º; no artigo 10, parágrafos 1º e 2º; no artigo 13, inciso III, alínea “d”; e artigo 15, parágrafo 2º.

Na contramão destes pressupostos, o Decreto nº 9057/2017 e a Portaria 11/2017, não utilizam a palavra **obrigatoriedade** para momentos presenciais na EAD, sendo que estabelecem apenas que

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, **serão realizadas** na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em **ambiente profissional**, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017a, s. p., grifo nosso).

Art. 8º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas no PDI e PDC [sic] [Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico do Curso], **serão realizadas** na sede da IES, nos polos EaD ou em ambiente profissional, conforme definido pelas DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais]. § 1º A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela SERES [Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior], após avaliação in loco no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC. § 2º A avaliação in loco, de que trata o parágrafo anterior, será realizada por comissão de avaliações do INEP, com a participação de especialistas em educação a distância, em conformidade com a Lei no 10.861, de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, e utilização de instrumentos de avaliação adequados, de maneira que os cursos sejam acompanhados pelo MEC, com fins de garantir os parâmetros de qualidade e pleno atendimento dos estudantes. (BRASIL, 2017b, p. 10)

Vejam que o termo **obrigatoriedade** fica suprimido, substituído por “**serão realizadas**”, deixando subentendido que basta a realização de atividades consideradas

presenciais, mesmo em ambientes não próprios da IES – **ambiente profissional**⁵³ – para se cumprir as normativas da EAD. Ou ainda, como não há **obrigatoriedade** de fazê-lo, visto que na possibilidade de realizar atividades presenciais em ambiente profissional leva os cursos de graduação na modalidade de EAD a perderem o mínimo das atividades presenciais que deveriam lhe ser próprias – avaliação, defesa de TCCs, atividades laboratoriais, etc. –, passando a oferecer exclusivamente atividades à distância. Estes aspectos ficam mais bem evidenciados ao analisarmos o artigo 11, inciso III, da Portaria 11/2017, visto que se estabelecem a possibilidade de *laboratórios virtuais*, condição nem mesmo suscitada no Decreto 5622/2005. Em suma, se atividades laboratoriais tem a condicionalidade de ser realizada presencialmente, logo, com a possibilidade de se estabelecer laboratórios virtuais, tal condicionalidade *cairá por terra*.

Em linhas gerais, o Decreto 9057/2017 trata das atividades presenciais nos artigos 4º e 5º; artigo 15, referente a pós-graduação; e parágrafo único do artigo 17. Já na Portaria 11/2017, o artigo 5º, parágrafo 2º; artigo 8º, parágrafo 1º; parágrafo único do artigo 10; artigo 11, inciso III; artigo 20, relacionado a pós-graduação; e artigo 21, tratam das atividades presenciais.

Diante do exposto, verificamos uma tendência de extinção dos polos de EAD, permanecendo apenas a existência da sede da Instituição, consubstanciando assim, um processo de ensino e aprendizagem totalmente *online*, a distância. Mesmo porque, nas legislações vigentes foi descaracterizada a necessidade de visita no polo para credenciamento de oferta da graduação na modalidade a distância, assim como não se faz mais necessário que as atividades presenciais sejam obrigatoriamente realizadas na sede ou no polo de apoio presencial da Instituição, na medida em que está pode ser realizada em ambiente profissional. Assim, o lucro das empresas educacionais será ainda maior, pois dispensará os gastos com polos de apoio presencial da EAD.

Assim como o termo obrigatoriedade fica suprimido nas legislações recentemente aprovadas, o uso da palavra **professor** também não é encontrado, nem no Decreto 9057/2017, tampouco na Portaria 11/2017. O professor foi substituído por **profissionais da educação**⁵⁴, conforme artigo 1º do Decreto 9057/2017. Esta constatação não surpreende, frente a

⁵³ “Art. 21. Para fins desta Portaria, são considerados ambientes profissionais: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC” (BRASIL, 2017b, p. 10).

⁵⁴ Conforme descrito no artigo 2º da Resolução CNE nº 1/2016, os profissionais da educação são os professores, tutores e gestores.

organização da EAD que, conforme assinalamos anteriormente, tira o professor da centralidade do processo de ensino e aprendizagem, e coloca o aluno, o qual dita o ritmo e formas de estudar. Entretanto, mesmo diante da total deterioração da educação superior, não acreditamos na extinção do papel do professor, mas sim no sucateamento e na precarização do seu exercício profissional, em que lhe foram atribuídas novas competências profissionais para seu fazer cotidiano. As transformações societárias que engloba todas as esferas da vida social, incluindo aí a educação, estabelecem a todos os sujeitos inseridos numa categoria profissional e, conseqüentemente, na divisão social e técnica do trabalho, novas competências profissionais, pois está é a condição de utilidade de determinada profissão. Utilizando os termos de Netto (1996, p. 88-89),

[...] as transformações societárias, reconfigurando as necessidades sociais dadas e criando novas (Heller, 1978), ao metamorfosear a produção e a reprodução da sociedade, atingem diretamente a divisão sociotécnica do trabalho, envolvendo modificações em todos os níveis (parâmetros de conhecimento, modalidade de formação e de práticas, sistemas institucional-organizacionais etc.).

Ainda com as análises das legislações da EAD vigentes, o Decreto que regulamenta a EAD desde maio de 2017, também não faz referência alguma ao tempo de duração dos cursos de graduação na modalidade EAD, sendo que no Decreto nº 5622/2005 estabelecia – em seu artigo 3º, parágrafo 1º – que a duração dos cursos de graduação na modalidade EAD não poderia ser inferior ao da modalidade presencial.

A Portaria nº 11/2017 também garante a possibilidade da IES credenciada para oferta de cursos superiores na modalidade de EAD, abrir novo polo de apoio presencial, sem a autorização do MEC, ou seja, por ato próprio. Para isso, basta atingir um conceito considerado satisfatório na avaliação de desempenho da IES⁵⁵, qual seja não inferior a três (03). Os Conceitos Institucionais seguem uma escala de um (01) a cinco (05). O quadro abaixo demonstra a quantidade de polos que cada IES pode abrir por ano, por ato próprio, caso esteja com o Conceito Institucional considerado satisfatório:

⁵⁵ A Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 estabelece nos artigos 3º, 4º e 5º as avaliações de desempenho, sendo, respectivamente, a avaliação de desempenho da IES, a avaliação de desempenho dos cursos de graduação e a avaliação de desempenho do aluno.

QUADRO 1 – REGRA PARA CRIAÇÃO DE POLOS POR ATO PRÓPRIO DA IES

Conceito Institucional	Quantitativo anual de polos
3	50
4	150
5	250

Fonte: (BRASIL, 2017b, p. 10)

Outra normativa que integra o *rol* de regulação da EAD corresponde a Resolução CNE nº 1/2016, a qual estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Vários aspectos nela contidos, já foram contemplados por meio do estudo e análises das demais normativas descritas até aqui, como por exemplo, o processo de credenciamento, recredenciamento, avaliação e reconhecimento de curso. Mesmo porque, a Portaria 11/2017 foi elaborada considerando o contido na Resolução CNE 1/2016. Entretanto, a Resolução CNE nº 1/2016, traz outros elementos que não estão abarcados no Decreto 9057/2017 e na Portaria Normativa 11/2017, como por exemplo, os conteúdos que devem constar no material didático, avaliação e acompanhamento de aprendizagem, assim como a caracterização dos profissionais da educação.

Em relação aos profissionais da educação, a Resolução CNE nº 1/2016 caracteriza o papel do professor e o papel do tutor. Nesse sentido, o professor – ou corpo docente – corresponde a todos profissionais vinculados a IES que seja “[...] autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica [...]” (BRASIL, 2016, p. 04). O tutor é caracterizado como “[...] todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD” (BRASIL, 2016, p. 04).

Cabanas; Vilarinho (2007) realizaram estudo acerca do papel do tutor, haja vista o grande contingente de cursos das mais diversas áreas profissionais na modalidade de EAD, ocasionando o emprego de grande parcela de profissionais a atuarem na área de tutoria. Perceberam que muitos profissionais exercem a tutoria

[...] sem preparo pedagógico específico para a EAD, atuando apenas como “estimulador” (no sentido de estimular leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento do prazo de entrega de trabalhos) e “informante” (dá informações administrativas). Nesta linha de ação, o tutor

acaba se limitando a atuar como “porta-voz” de professores e coordenadores de curso (CABANAS; VILARINHO, 2007, p. 03).

Contudo, as autoras partem do pressuposto que a EAD deve permitir ao estudante, a partir do *compromisso ético* dos que trabalham com esta modalidade educacional, o desenvolvimento de “[...] um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo que ele se dirija a um grande contingente de alunos” (CABANAS; VILARINHO, 2007, p. 03). Dessa forma, as autoras acreditam que o papel da tutoria deve ir muito além de *informante* ou *porta-voz* dos docentes. O tutor, segundo as argumentações das autoras, tem papel fundamental no êxito do processo de aprendizagem na modalidade de EAD, sendo que em seu estudo, identificaram que os tutores não compreendem o papel que desempenham, não possuem formação específica para lidar com as TIC, tampouco conhecimento acerca da metodologia da EAD, além de compararem o ensino presencial com a EAD, onde, combinando todos os elementos citados, acaba por fragilizar o processo de aprendizagem na EAD, diante da importância da tutoria, a qual, segundo o estudo, vem sendo mal desempenhada. Neste contexto, os profissionais que atuam nesta atividade, são desvalorizados, recebem salários baixos, possuem condições de trabalho precárias e não conseguem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos da EAD. Ademais, tecem algumas considerações acerca das atribuições e funções do tutor no processo de aprendizagem a distância, sendo que a partir de outros autores estudiosos do tema, Cabanas; Vilarinho (2007) concluem que o papel do tutor deveria estar muito próximo da função do professor, pois, “[...] na EAD se faz necessário um tutor-professor que exerça, de maneira competente, funções que envolvem conhecimento de disciplina, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos em TIC” (CABANAS; VILARINHO, 2007, p. 11).

A Resolução CNE nº 1/2016 especifica que as IES credenciadas para oferta de cursos na modalidade EAD necessita obter Conceito Institucional no mínimo de três (3) pontos, sendo que a abertura de novos polos está sujeita ao credenciamento do MEC. Percebemos que estes aspectos foram alterados nas normativas recentes, sendo que a IES com Conceito Institucional igual ou acima de três (03), pode abrir polos de EAD por ato próprio, não demandando a autorização do MEC.

Ademais, a Resolução traz como imprescindível para a modalidade de aprendizagem a distância, as tecnologias, metodologias e os recursos materiais, como por exemplo, o material didático, e ainda, os sistemas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem e, neste sentido, é dever das IES que ofertam cursos e programas na modalidade de EAD, prever

detalhadamente, nos documentos e institucionais e acadêmicos, tais meios constitutivos da EAD.

Em linhas gerais, a Resolução CNE 1/2016 faz alusão ao Decreto 5622/2005 em muitos artigos e no decorrer de seu texto, como forma de fulcro normativo. Ainda assim, é notório que o Decreto 9057/2017, que revoga o até então Decreto de 2005, foi elaborado tendo por base a referida Resolução, mesmo que flexibilize ainda mais a possibilidade de oferta da EAD. Nestes termos, cabe mencionar que o Decreto 9057/2017 considerou – para além da Constituição Federal, da LDB e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – a Lei 13.005/2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação, que vigorará por 10 anos a partir da data de sua publicação. Assim, fica evidente a vinculação do Plano Nacional da Educação com o investimento na EAD, especialmente através da esfera privada, na medida em que esta modalidade educacional vem como estratégia da burguesia nacional – combinada ao capital internacional – para alcançar os patamares educacionais requeridos pelos organismos internacionais e almejados pelos governos brasileiros que pregam o desenvolvimento social por meio da escolarização, não importa se esta tenha ou não qualidade. Conforme mencionado anteriormente, está expresso no Plano Nacional da Educação o alcance de determinado acesso a educação superior por parte dos jovens de 18 a 24 anos. Basta olhar materialidade concreta do cotidiano, para percebermos que este acesso vem se dando, particularmente, através de cursos pagos.

Além de todos estes aspectos, há outra medida que, de acordo com as argumentações de Melim (2017), vem de encontro com o processo de contrarreforma da educação superior no Brasil. Trata-se dos ataques governamentais a autonomia universitária, outra face do mesmo projeto de incentivo à esfera privada no âmbito do ensino superior, fazendo parte do conjunto de desregulação da educação superior de qualidade, pública, gratuita, referenciada e caracterizada enquanto um direito. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, diz que

[...] As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996). (BRASIL, 1988, s.p.)

Tal princípio também é objeto teórico, materializado em texto legislativo, na Constituição do Estado do Paraná, na medida em que o art. 180 rege que

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e ao da integração entre os níveis de ensino.

§ 1º. As instituições de ensino superior atenderão, através de suas atividades de pesquisa e extensão, a finalidades sociais e tornarão públicos seus resultados. (Renumerado pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000)

§ 2º. É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000)

§ 3º. O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional 7 de 24/04/2000). (PARANÁ, 1989, s.p.).

E complementa em seu art. 181 que “As instituições de ensino superior do Estado terão recursos necessários à manutenção de pessoal, na lei orçamentária do exercício, em montante não inferior, em termos de valor real, ao do exercício anterior” (PARANÁ, 1989, s.p.).

Aqui já podemos relacionar com duas medidas, uma a nível federal e outra estadual, que impactam, senão contradizem, tais preceitos constitucionais: 1) a imposição da Reforma do Ensino Médio, que parece negligenciar uma aliança com o Ensino Superior atual, carente de tal “integração entre os níveis de ensino”; 2) a ameaça de redução de recursos, por parte do atual Governo Estadual, bem como para a contratação de professores temporários.

Como vimos, a autonomia na universidade brasileira é objeto do art. 207 da Constituição Federal de 1988, com clareza na autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Contudo, Leher (2001) expõe os ataques reiterados que são cometidos pelo governo para aviltar tal preceito constitucional. Ao evidenciar o caráter do texto na Constituição Federal de 1988 quanto a autonomia na universidade, menciona as investidas do Executivo, através do Plano Diretor da Reforma do Estado, também conhecido como Plano MARE, aprovado em 1995⁵⁶ e a PEC 370/96 em flexibilizar tal conceito de

⁵⁶ “Este documento foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, composta, entre outros, por Pereira, pelo ministro do Trabalho, Paulo Paiva, pelo ministro do Planejamento e Orçamento, José Serra, e pelo ministro da Fazenda, Pedro Malan, consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ex-diretor-executivo do Banco Mundial e principal negociador da dívida brasileira durante do governo Collor de Mello. No que se refere diretamente à reforma administrativo-gerencial do aparelho do Estado, o documento destaca o aumento de gastos com os servidores públicos; a rigidez da estabilidade a eles assegurada, apresentando a proposta de contratação de celetistas; a necessidade de estimular um espírito empreendedor na política de recursos humanos, por meio do

autonomia da universidade, passando pela Lei nº 9.172/95 – que faz exigências que contrariam muitos estatutos de universidades –, até a LDB que faz uma série de diferenciações – universidades, centro universitários, faculdades; trata da diferenciação da carreira de professores e composição de colegiados. Ou seja, tratam-se de diversos decretos e medidas provisórias que buscam interferir na autonomia da universidade brasileira. Leher (2001) chama de reação antinômica esta série de ataques – por vezes revestidos de outros nomes e abarcando assuntos secundários – a autonomia da universidade brasileira.

Em suma, Leher (2001) demonstra que a universidade pública se aproxima cada vez mais da esfera privada, sob um discurso neoliberal de busca de autonomia a universidade brasileira. Não só a pressão dos organismos internacionais atua para este processo, mas sim a própria lógica do mercado. O projeto de universidade autônoma e gratuita continua como um projeto inacabado da modernidade no Brasil.

Tendo como foco as Universidades do Estado do Paraná, tem-se o contexto em que tais instituições possuem autonomia para aprovar seus estatutos e regimentos; autonomia para deliberar sobre suas estruturas administrativas; autonomia para instituir cursos e elaborar seus projetos pedagógicos; e autonomia para administrar seu quadro pessoal – gestão de pessoas⁵⁷. Contudo, todo este poder advindo da Autonomia, proveniente e legitimado por textos constitucionais, é comprometida pela ameaça de não recebimento de recursos suficientes para executá-la, como que se o Estado se eximisse da responsabilidade para tal (UEM, 2015).

Estas “novas velhas” *medidas emergenciais* e seus desdobramentos na vida social vêm anunciar “novos velhos” retrocessos e distanciamento dos princípios de universalidade, individualidade e autonomia, restando o reiterado fracasso do projeto da modernidade e, conseqüentemente, a crise da civilização (ROUANET, 1993), que não se legitima pelo movimento mesmo dos presentes Governos observados na atualidade.

condicionamento de remuneração do servidor o seu desempenho profissional; a transformação de autarquias em organizações públicas não estatais, denominadas de organizações sociais; e a importância da reforma da previdência e do fim da obrigatoriedade do Regime Jurídico Único como estratégias fundamentais para o enfrentamento tanto da crise fiscal como da inoperância e desqualificação do serviço público” (LIMA, 2007, p. 97)

⁵⁷ Outro ataque recente do governo estadual as universidades paranaenses, que guarda correspondência com tentativa de usurpar a autonomia universitária, diz respeito a obrigatoriedade das universidades em implantar o “Sistema Meta 4”, este que corresponde a um sistema informatizado que gerencia o recursos humanos do Estado. Das universidades públicas paranaenses, apenas a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) já integram o “Sistema Meta 4”, as demais – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Londrina (UEL), UEM, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) – possuem sistemas próprios, integrados ao sistema do governo, e se recusam a aceitar esta determinação, visto que ela irá “[...] intervir na autonomia didático científica, de gestão administrativa e financeira das Universidades públicas, bem como reduzir os investimentos no ensino superior, visando [o Estado] se eximir da responsabilidade de financiar integralmente as instituições públicas de ensino superior” (SINTEOESTE, 2017, p. s/p).

Frente ao exposto, consideramos que as ações do governo nacional, principalmente em nível federal e estadual, corroboram para firmar o processo de precarização da educação superior, tanto no sentido de viabilizar meios de expansão do ensino via setor privado, quando atacando o princípio constitucional de autonomia universitária. Passamos agora a analisar, de que maneira o processo de mercantilização da educação superior atingiu o âmbito do Serviço Social, particularmente em relação aos cursos de graduação no Estado do Paraná. As inflexões deste processo de mercantilização, não só atingem a oferta de graduação em Serviço Social, como também implicam numa constante tendência de alteração do perfil profissional, especialmente quando lançamos luzes à expansão da EAD e sua incompatibilidade com o Projeto Ético Político Profissional.

2 A CONSTITUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA: EXPANSÃO DOS CURSOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo desenvolvemos a contextualização da trajetória do Serviço Social na sociedade brasileira, bem como no Estado do Paraná. O objetivo é contribuir para uma discussão centrada na configuração atual da oferta de cursos de graduação no âmbito da profissão, *em tempos de expansão da EAD* no âmbito do Serviço Social. Para isso, retomaremos o recorte de espaço/tempo delimitado para a presente pesquisa, qual seja a oferta de cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, tendo como ponto de partida o levantamento dos dados de registros profissionais ativos entre os anos 2005 e 2015. Ainda neste capítulo, realizaremos as análises acerca do movimento da referida oferta, desde a primeira escola de Serviço Social no Estado do Paraná, até o *boom* em que se dá os cursos de graduação na modalidade de EAD.

2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: IMPACTOS DO PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA PROFISSÃO

O movimento exposto até aqui – reestruturação produtiva, minimização/reordenamento do Estado – trouxe implicações significativas no conjunto da formação e exercício profissionais do assistente social. Tendo em vista compreender tais implicações – especialmente a expansão da EAD no âmbito da “formação”⁵⁸ profissional em Serviço Social –, neste item, temos como objetivo reafirmar a centralidade da luta de classes na constituição e reprodução das relações sociais materiais e, conseqüentemente, em toda vida social, incluindo a constituição do Serviço Social como profissão. Isso porque, acreditamos que somente assim será possível remontarmos a historicidade do Serviço Social na sociedade brasileira, afirmando seu desenvolvimento e a concretude de sua existência em consonância com os *processos históricos e sociais mais abrangentes*.

Partimos da compreensão que o assistente social é um trabalhador assalariado e, conseqüentemente, sofre todas as conseqüências das mudanças no mundo do trabalho. O

⁵⁸ “Quanto á graduação à distância, sabemos que realiza, no máximo transmissão de informação, 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 profissionais envolvidos nesta modalidade, alertando-os e explicando as razões de nossa luta, que nada tem a ver com preconceitos ou discriminação” (ABEPSS, CFESS E ENSEESO, 2009, apud CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010, p. 13).

Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, entretanto, a profissionalização é um processo permanente cuja historicidade parte de sua emergência e das primeiras expressões profissionais.

Não se pretende, nesta exposição, contar uma história da gênese e desenvolvimento do Serviço Social de forma linear – aspecto congruente às análises acríicas, tão cara à profissão, que possui relação dialética com a história e âmbito em que se constitui. Buscamos criar bases para compreensão de como a configuração atual da profissão⁵⁹ de Serviço Social é resultado, não só de determinados condicionamentos, mas também de sua articulação a projetos societários em disputa que, historicamente imprimiu traços da constituição da sociedade brasileira, trazendo a luz o entendimento de que *o novo nasce do velho*.

Nessa direção, compreender o Serviço Social no tempo presente, considerando suas particularidades e determinações, pressupõe a veemente necessidade de trazer à tona, o momento histórico – idade do capitalismo monopolista – que propiciou as bases para a emergência⁶⁰ desta profissão, a qual foi consolidada historicamente e chamada a construir respostas às expressões da “questão social”.

[...] a apreensão da particularidade da gênese histórico-social da profissão nem de longe se esgota na referência à ‘questão social’ tomada abstratamente; está hipotecada ao concreto tratamento deste num momento muito específico do processo da sociedade burguesa constituída, aquele do trânsito à idade do monopólio, isto é, *as conexões genéticas do Serviço Social profissional não se entrecetem com a ‘questão social’, mas com suas particularidades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica* (NETTO, 1992, p. 14, grifo do autor).

Diante da explicação de Netto (1992) e de acordo com as argumentações de Yamamoto; Carvalho (2008), compreendemos que a implantação do Serviço Social na sociedade brasileira ocorreu em simetria com as características assumidas pela “questão

⁵⁹ “[...] as profissões não podem ser tomadas apenas como *resultados* dos processos sociais macroscópicos – devem também ser tratadas cada qual como *corpus* teóricos e práticos que, condensando projetos sociais (donde as suas inelimináveis dimensões ideio-políticas), articulam respostas (teleológicas) aos mesmos processos sociais. As alterações profissionais, assim, derivam da intrincada interação que se processa entre as transformações societárias, com o seu rebatimento na divisão sociotécnica do trabalho, e o complexo (teórico, prático, político e, em sentido largo, cultural) que é constitutivo de cada profissão. Complexo que, circunscrevendo um campo particular, envolve – e isso deve ser afirmado enfaticamente, à base de verificação factual – tendências e orientações profissionais diferenciadas: no mundo contemporâneo, é ingenuidade supor profissões como blocos hegemônicos e/ou identitários – praticamente todas estão vincadas por enorme diversidade, tensões e confrontos internos” (NETTO, 1996, p. 89, grifos do autor).

⁶⁰ “[...] na emergência profissional do Serviço Social, não é este [capitalismo monopolista – política social pública] que se constitui para *criar* um dado espaço na rede sócio-ocupacional, mas *é a existência deste espaço que leva à constituição profissional*. [...] não é a *continuidade* evolutiva das protoformas ao Serviço Social que esclarece a sua profissionalização, e sim a *ruptura* com elas [...]” (NETTO, 1992, p. 69, grifos do autor).

social” no contexto de 1920 e 1930. Trata-se de um momento histórico da sociedade brasileira em que a “questão social” foi compreendida como fruto da contradição e antagonismo entre a classe trabalhadora e classe burguesa, requisitando respostas do Estado, até então incipientes frente às demandas sociais. Entretanto, o Serviço Social não decorre, inicialmente, de “[...] medidas coercitivas emanadas pelo Estado. Surge de iniciativa particular de grupos e frações de classe, que se manifestam, principalmente, por intermédio da Igreja Católica” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 127).

Barroco (2001) evidencia que no processo de constituição das relações sociais o que está em jogo é a disputa de projetos societários. Desse modo, o fato do Estado e das classes dominantes implementarem respostas em face das expressões da “questão social”, não significa, apenas “[...] garantir a reprodução da força de trabalho⁶¹, mas principalmente, [...] evitar qualquer manifestação que possa pôr em questão a ordem social” (BARROCO, 2001, p. 83). Nessa mesma linha reflexiva, Netto (1992) explica que,

[...] tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho – o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa. Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as seqüelas da ‘questão social’ são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física, etc.) e assim enfrentadas. [...] a ‘questão social’ é atacada nas suas *refrações*, nas suas seqüelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida conseqüentemente, impediria a intervenção (p. 28, grifo do autor).

Diante do exposto e considerando os enfrentamentos as *expressões* da “questão social”, faz-se importante remontar a constituição do Brasil enquanto República a partir de 1889, momento em que não existiam *Leis Sociais* que pudessem garantir a classe trabalhadora uma via de defesa das condições desumanas do trabalho assalariado em formação. As relações de trabalho eram reguladas pelo empresariado industrial, sendo que no início do século XX, as condições insalubres da classe trabalhadora tornaram-se escancaradas, assim como o

⁶¹ Sobre a particularidade da intervenção do Estado nas expressões da “questão social” na fase do capitalismo monopolista, Netto (1992) diz que [...] no capitalismo concorrencial, a intervenção estatal sobre as seqüelas da exploração da força de trabalho respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou à necessidade de preservar o conjunto de relações pertinentes à propriedade privada burguesa como um todo – ou, ainda, à combinação desses vetores; no capitalismo monopolista, *a preservação e o controle contínuos* da força de trabalho, ocupada e excedente, *é uma função estatal de primeira ordem*: não está condicionada apenas àqueles dois vetores, mas às enormes dificuldades que a reprodução capitalista encontra na malha de óbices à valorização do capital no marco do monopólio (NETTO, 1992, p. 22, grifos do autor).

pauperismo. Esse contexto impulsionou a organização dos próprios trabalhadores na defesa das condições de trabalho, sendo também, um mecanismo de participação ativa na sociedade, por meio de mobilizações sociais e greves dos operários. Decorrente disso, foram implantadas as primeiras legislações acerca da proteção ao trabalho – Lei de Férias de 1925 e Código de Menores de 1927 –, entretanto, com funcionalidade bastante parca, uma vez que o Estado se negava a reconhecer a materialidade da “questão social”.

Em contrapartida, para manutenção da hegemonia burguesa, são necessários mecanismos de consenso e coesão, os quais vão para além da coerção e repressão. A título de esclarecimento, Simionatto (2004) explica que falar em hegemonia pressupõe refletir sobre a crise da hegemonia. O consenso de uma classe implica numa classe dirigente e quando se perde o consenso ou deixa-se de ser classe dirigente, torna-se apenas classe dominante, ao passo que usa da força coercitiva para manter-se no poder, porém, sem predominância na ideologia dominante. Há a possibilidade de a classe que perdeu o consenso e deixou de ser dirigente conquistar novamente a hegemonia, considerando que através da coerção a capacidade de organização – por meio de “sacrifícios”, concessões ou promessas demagógicas – é maior, podendo assim reverter as relações hegemônicas, tornando-se classe dirigente, por meio do consenso, e classe dominante, por ser condutora do poder.

Nesse sentido, a resposta do Estado para a organização da classe trabalhadora nas primeiras décadas do século XX, foi o policiamento militar ofensivo. Somente após o final da Segunda Guerra Mundial – no contexto do populismo e desenvolvimentismo – foi que a estratégia do consenso se sobrepôs à coerção, embora ainda tenha sido pelo viés do empresariado.

Segundo Iamamoto; Carvalho (2008, p. 140), “[...] as *protoformas* do Serviço Social no Brasil”, vinculam-se ao contexto do início do século XX – mais precisamente os anos de 1920 –, embora seu reconhecimento como profissão que agrega um conjunto de atividades no interior da divisão social e técnica do trabalho só apareça na década de 1940. Assim, além da demanda do empresariado – conforme exposto, por meio das frações de classe dominantes – pelo controle do operário, o Serviço Social também tem suas *protoformas* vinculadas ao âmbito da “Reação Católica”, consubstanciada frente a perda da hegemonia da Igreja Católica que até então correspondia a concepção de mundo das classes dominantes. Desse modo, em consonância com o empresariado, a Igreja Católica também visava o controle dos “fiéis” e, para isso, formulou e implementou estratégias de dominação indireta, implementando a chamada Terceira Via, como mecanismo de resposta as manifestações da “questão social”.

Não cabe para este estudo detalhar as ações desenvolvidas na conjuntura da Reação Católica, entretanto, faz-se necessário mencionar o contexto da criação, em 1932, do Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS)⁶², “[...] considerado como manifestação original do Serviço Social no Brasil [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 168). Consubstanciado pela Ação Social e Ação Católica, o CEAS tem como marco a oferta do “Curso Intensivo de Formação Social de Moças”, fundamentado na doutrina social da Igreja Católica. Em relação a este curso, foi convidada Mlle. Adèle Loneaux da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008), para proferir as aulas.

O objetivo central do CEAS será o de “promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais”, visando “tornar mais eficiente a atuação das trabalhadoras sociais” e “adotar uma orientação definida em relação aos problemas a resolver, favorecendo a coordenação de esforços dispersos nas diferentes atividades e obras de caráter social” (CERQUEIRA, 1944; ESTATUTO CEAS, apud IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 169).

A partir disso e dos esforços das pioneiras⁶³ do Serviço Social no Brasil, foi fundada, em 1936, a primeira Escola de Serviço Social, no Estado de São Paulo, caracterizada inicialmente como escola isolada, sendo que na conjuntura atual configura-se como a Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). No ano seguinte, foi instituída a segunda Escola de Serviço Social no Brasil, no Estado do Rio de Janeiro – PUC/RJ. A partir de então, o CEAS começou a ser demandado, também pelas iniciativas do Estado, no sentido de formar técnicos e desenvolver ações para *resolver ou mesmo minorar* a existência das expressões da “questão social”.

⁶² Iamamoto; Carvalho (2008) atenta para o papel do Estado naquele momento, de regulação das iniciativas particulares no âmbito da assistência. Assim, as iniciativas particulares “[...] tenderão a ser tornar cada vez mais dependentes – documentação burocrática, subvenções etc. – e voltadas para demanda de serviços por parte do Estado, através de convênios etc.” (p. 175). E continua argumentando no sentido de que “O governo procurará [...] subordinar a seu programa de ação as iniciativas particulares – dividindo áreas de atuação e subvencionando a instituições coordenadas pela Igreja – ao mesmo tempo em que adota as *técnicas* e a *formação técnica especializada* desenvolvida a partir daquelas instituições particulares” (p. 176, grifos do autor). Por isso mesmo, a primeira escola de Serviço Social fundada pelo CEAS “[...] não pode ser considerada como fruto de uma iniciativa exclusiva do Movimento Católico Laico, pois já existe presente uma demanda – real ou potencial – a partir do Estado, que assimilará a formação *doutrinária* própria do *apostolado social*.” (p. 176, grifos do autor).

⁶³ Iamamoto; Carvalho (2008) evidencia que a “[...] Sra. Estella de Faro [...] foi considerada a grande pioneira do Serviço Social no Rio de Janeiro e figura preeminente da Ação Social na década de 1930 [...]” (p. 167). Esta obra também faz referência às primeiras Assistentes Sociais diplomadas no Brasil – já que naquele momento não se tinha a exigência de inscrição profissional, na medida em que não existia Conselho da Profissão – em 1938, pela Escola de Serviço Social de São Paulo: Heloisa Tapajós de Moraes, Yolanda Maciel; Lucy Pestana Silva, Guiomar Urbina Telles, Haiütil Prado, Maria José de Silveira, Dina Bartolomeu, Nair de Oliveira Coelho, Nadir Gouvêa Kfourri, Helena Iracy Junqueira, Fátima Vasta de Souza, Maria Ignês de Barros Penteadó e Maria Amélia de Andrade Reis. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008).

Na conjuntura histórica da emergência do Serviço Social na sociedade brasileira, devemos considerar o papel da profissão no conjunto das estratégias de reprodução das relações sociais capitalistas e, de acordo com Barroco (2001), trata-se de um contexto de enfrentamento das expressões da “questão social” que tinha como eixo norteador o tratamento moral, baseado no conservadorismo.

A presença do conservadorismo moral, no contexto de origem do Serviço Social, é evidenciada: na formação profissional, no projeto social da Igreja Católica e na cultura brasileira, através de ideias positivistas. A vivência cotidiana, orientada por seus pressupostos valorativos, tende a reproduzir a alienação moral [...]: a repetição acrítica dos valores, a assimilação rígida dos preceitos e modos de comportamento, o pensamento ultrageneralizador, o preconceito, o conformismo, a discriminação, tendo em vista a não-aceitação do que não se adequa aos padrões de comportamento estereotipados como “corretos” (BARROCO, 2001, p. 74).

Desse modo, nos primórdios da profissão a base teórica da formação profissional, fundamentava-se em pressupostos do positivismo e do neotomismo⁶⁴. Tais perspectivas teóricas foram hegemônicas na formação e exercício profissional até meados da década de 1960 do século XX, quando emergiu o *Movimento de Reconceituação* do Serviço Social na América Latina. Sua influência no Brasil permitiu a crítica ao Serviço Social Tradicional⁶⁵ e, segundo Netto (1991), a emergência de três perspectivas: 1) modernização conservadora; 2) reatualização do conservadorismo, e; 3) intenção de ruptura. Nesse sentido, evidenciamos que a relação entre os anseios sociais materiais de uma dada sociedade e a formação profissional decorrente de tais anseios, delineiam um determinado *perfil* profissional. Cabe a indagação:

⁶⁴ “O neotomismo repõe, sob novas determinações históricas, a filosofia tomista. Para esse pensamento filosófico de base teológica, o princípio da existência de Deus confere uma hierarquia aos valores morais, tendo em vista sua subordinação às ‘leis naturais’ decorrentes das ‘leis divinas’. A natureza humana é considerada a partir de uma ‘ordem universal imutável’, donde as funções inerentes a cada ser apresentarem-se como necessárias à ‘harmonia’ do conjunto social, cuja realização leva ao ‘bem comum’ ou à ‘felicidade geral’. Para tal filosofia, a ‘auto-realização da pessoa humana’ supõe a moralidade ou a ‘consciência reta’ voltada à objetivação dos valores universais que adquirem sentido absoluto e se dirigem ao ‘fim último’ da existência humana: a ‘perfectibilidade’. Ao obedecer às leis morais, os homens realizam sua ‘essência’, o que os aproxima de Deus, fonte dos valores universais. O homem é dotado de ‘livre-arbítrio’, sendo assim capaz de liberdade; contudo, as escolhas nem sempre se referem ao ‘bem’, pois existem os ‘vícios’, ou seja, aquilo que o afasta da ‘perfectibilidade’ à qual tende sua ‘natureza humana’. Assim, para se afastar do ‘mal’, os homens devem se habituar a fazer o ‘bem’. O hábito, disposição e exercício para ‘agir bem’, supõe a educação moral formadora dos costumes voltados à dominação das ‘paixões’ e valorização das ‘virtudes’. Cabe, pois, às instituições responsáveis pela ordem moral e espiritual da sociedade, família e Igreja, desencadear uma ação que busque atualizar as potencialidades humanas, o que significa levar os homens a cumprir sua função, sua natureza” (BARROCO, 2001, p. 91-92).

⁶⁵ Por Serviço Social tradicional, Netto (2005) esclarece que trata-se de “[...] prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética-liberal burguesa, que, de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da ‘questão social’ sobre os indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável” (NETTO, 2005, p. 06).

na conjuntura atual do capitalismo, qual o perfil requerido para o profissional assistente social? Diante disso, Netto (2014)⁶⁶ levanta e *hipótese*, da constituição de um novo *perfil* profissional, a partir da mudança do quadro do Serviço Social brasileiro, aonde alterou-se o público da graduação em Serviço Social, assim como a formação e a corporação profissional.

As exigências postas ao Serviço Social devem estar articuladas à formação profissional, para gerar um perfil profissional que decorre do próprio mercado de trabalho, na medida em que o Serviço Social se inter-relaciona com as demandas oriundas da sociedade capitalista, a partir da idade do monopólio. Isso significa que a formação profissional deve manter-se articulada com o mercado de trabalho, mas não no sentido de subordinação da “[...] formação universitária à dinâmica reguladora do mercado [...]” (IAMAMOTO, 2007, p. 171), e sim objetivando criar bases para compreensão real das estratégias de enfrentamento contra o capital, com vista na defesa da classe trabalhadora⁶⁷, reafirmando o Projeto Ético Político construído coletivamente no contexto histórico da década de 1980.

[...] a *sintonia* da formação profissional com o mercado de trabalho é condição para se preservar a própria sobrevivência do Serviço Social. Como qualquer profissão, inscrita na divisão social e técnica do trabalho, sua reprodução depende de sua *utilidade social*, isto é, de que seja capaz de responder às *necessidades sociais*, que são a fonte de sua demanda (IAMAMOTO, 2007, p. 172, grifo do autor).

Nestes termos, compreendermos que nos primórdios do Serviço Social, o perfil profissional tinha um caráter conservador, baseado nos pressupostos positivistas e neotomistas, em consonância com a formação histórico-social do Brasil. A formação profissional, naquele momento, reforçava “[...] a educação moral internalizada no processo de socialização dos indivíduos [...]” (BARROCO, 2001, p. 76), ou seja, reforçava a naturalização das relações sociais estabelecidas. Destarte, o exercício profissional, mesmo que de forma não intencional – em outros termos, alienada –, imprimia um caráter natural à existência da “questão social”, ocultando o elemento central e fundante de suas expressões e transferindo a responsabilidade das consequências da relação contraditória entre capital e trabalho para o âmbito particular, de cunho moral.

⁶⁶ Palestra realizada no dia 12 de maio de 2014 no teatro Tuca/PUC-SP; no 7º Seminário Anual de Serviço Social, organizado pela Cortez Editora. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=wGDnqWeck0A>>.

⁶⁷ Após todo reordenamento profissional que constitui o Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social, o posicionamento da categoria fica evidente a favor da classe trabalhadora. Aspecto que pode ser confirmado nos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993 – Resolução CFESS nº 273/93, com alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS nº 290/94 e 293/94.

Com base nos pressupostos neotomistas, foram formuladas e aprovadas pela categoria profissional de assistentes sociais, legislações que viriam a materializar o posicionamento ético-moral dos profissionais, explicitando também o significado social do Serviço Social naquela conjuntura histórica. Desse modo, com fundamentos neotomistas foram criados três Códigos de Ética Profissionais: 1) o primeiro, formulado e aprovado em 1947 pela Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), criada em 1946; 2) o segundo em 1965, reformulado após a primeira lei de regulamentação da profissão, Lei n. 3.252 de 27 de agosto de 1957, regulamentada apenas em 15 de maio de 1962, pelo Decreto n. 994 – mesmo ano de criação do Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e dos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS) (CAZELA; LEMOS, 2013), e; 3) e o terceiro em 1975 (BARROCO, 2001).

É importante notar que o primeiro Código de Ética dos Assistentes Sociais foi aprovado em 1947, tendo sofrido duas alterações, uma em 1965 e outra em 1975, as quais foram parciais, permanecendo a base filosófica do humanismo tradicional. Neste sentido, o Código de 1986 representa um avanço, em dado momento histórico, inserindo-se no âmbito das discussões éticas contemporâneas, na busca de uma ética que possa responder aos desafios da sociedade (BARROCO, 1996, p. 118).

Remontando a década de 1950, em 1953, foi criada e aprovada a primeira Lei que regulamentava o ensino superior para Serviço Social no Brasil, Lei nº 1889. A Lei 1889/53, composta por 18 artigos, tratava dos “[...] objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais” (BRASIL, 1953, s.p.). O viés conservador fundamentado na perspectiva positivista também se fazia expresso nesta Lei, uma vez que para matricular-se em escolas que ofertavam curso de Serviço Social, eram necessários – para além de registro civil, visando a comprovação de idade mínima de 18 anos e prova de conclusão de curso secundário completo – atestado de sanidade física e mental, a ainda, atestado de idoneidade moral (BRASIL, 1953). Entretanto, esta Lei carrega o mérito de ser a primeira legislação, em termos de normatização acerca da formação e exercício profissional, estabelecendo a exigência de se ter um curso de nível superior, para exercer a profissão de Serviço Social. Em princípio, eram exigidos no mínimo três sérios para o curso, sendo que cada série deveria durar um ano. O artigo 3º da referida Lei estabelecia que,

[...] Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a formação teórica e prática de Assistente Sociais, compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo: I – Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional. II – Introdução e fundamentos do Serviço Social: Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos – de Grupo – Organização Social da Comunidade; Serviço Social em suas especializações; Família – Menores – Trabalho – Médico. III – Pesquisa Social.

Parágrafo único. As aulas de Serviço Social deverão atingir 1/4 no mínimo do total das aulas e as Escolas de Serviço Social deverão organizar os seus programas, atendendo a que no 1º ano haja preponderância da parte teórica, no segundo ano seja observado o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3º ano haja preponderância da parte prática (BRASIL, 1953, s.p., grifo do autor).

Embora estivesse sido regulamentado a exigência de formação profissional em nível superior para ser assistente social, no referido contexto ainda não se fazia necessário o registro profissional nas instâncias representativas, considerando que ainda não existiam os conselhos profissionais de Serviço Social.

O contexto da criação do CFAS e dos CRAS – conforme mencionado acima – ocorreu a partir da regulamentação da profissão em 1962, através do artigo 6º. Na ocasião, o país foi dividido em 10 regiões, sendo que cada Estado poderia estabelecer-se como região autônoma, ou seja, criar um CRAS, somente na condição de alcançar o número mínimo de 500 profissionais exercendo a profissão na área de abrangência. A lei definia que

Art. 6º A disciplina e fiscalização do exercício da profissão de Assistente Social caberão ao Conselho Federal de Assistentes Sociais (C. F. A. S.) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (C. R. A. S.), criados por êste Regulamento.

Art. 7º Para efeito da Constituição e da jurisdição dos C. R. A. S. fica o território nacional dividido nas seguintes regiões:

1º Região: Amazonas, Pará Territórios do Acre, Rio Branco, Rondônia e Amapá, com sede em Belém;

2º Região: Maranhão e Piauí, com sede em São Luiz;

3º Região: Ceará e Rio Grande do Norte, com sede em Fortaleza;

4º Região: Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Território de Fernando de Noronha, com sede em Recife;

5º Região: Sergipe e Bahia, com sede em Salvador;

6º Região: Espírito Santo e Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte;

7º Região: Estado de Guanabara e Estado de Rio de Janeiro, com sede no Rio de Janeiro;

8º Região: Distrito Federal, Goiás e Mato Grosso, com sede em Brasília;

9º Região: São Paulo com sede na Capital;

10º Região: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre.

Parágrafo único. Qualquer dos Estados poderá constituir-se em região autônoma desde que atinja o número de 500 profissionais que exerçam a profissão na área respectiva (BRASIL, 1962, s.p., grifo nosso).

A partir disso, instaurou-se a necessidade dos bacharéis – formados – em Serviço Social, procederem com a inscrição junto aos CRAS – atualmente CRESS – para o exercício regular da profissão. Entretanto, retomaremos a discussão acerca das exigências para atuação profissional do assistente social no último capítulo – capítulo terceiro –, visto as especificidades de cada capítulo, bem como a organização da exposição.

Em todo o contexto das décadas de 1960 e 1970, o Serviço Social – não isento à luta pela democratização nacional, parte constitutiva das transformações societárias em curso – efetivou o *Movimento de Reconceituação*, no qual foram proporcionadas as bases para a ruptura da profissão com o conservadorismo que, ganha visibilidade no posicionamento público no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979 na cidade de São Paulo – o Congresso da Virada⁶⁸. A influência na organização da categoria se evidencia de forma a incidir tanto na formação profissional com o novo Parecer do MEC em 1982, referente ao Currículo Mínimo para os cursos de graduação, quanto no âmbito do exercício profissional com a aprovação do Código de Ética de 1986. Vale ressaltar que as produções teóricas materializam-se, majoritariamente, no ambiente acadêmico e, nesse sentido, a incipiência dos cursos de pós-graduação no Brasil – os quais tiveram significativo investimento na década de 1970 –, rebateu em poucas produções teóricas do Serviço Social em relação as transformações ainda em curso, particularmente no que se refere a crítica ao *Serviço Social Tradicional*. Em outros termos, é possível que estivessem ocorrendo inquietações de agentes isolados acerca do tradicionalismo profissional, entretanto, tais inquietações não se materializaram em produções teóricas.

Como mencionamos outrora, o *Movimento de Reconceituação* perdurou entre os anos 1965 e 1975 e, no Brasil, foi marcado por três vertentes: 1) modernização conservadora; 2) reatualização do conservadorismo, e; 3) intenção de ruptura. Logo nos anos de 1960, iniciaram os questionamentos acerca da profissão de Serviço Social, contudo, tais questionamentos – num primeiro momento – não incidiam sobre a sociedade, mas sim sobre a metodologia utilizada pelo profissional. De acordo com Iamamoto (1997), os exemplos mais expressivos da modernização conservadora no âmbito do Serviço Social, foram os seminários de *Teorização do Serviço Social*, que resultaram nos documentos de Araxá, Teresópolis e

⁶⁸ De acordo com Netto (2005), neste Congresso, a categoria profissional conseguiu, para além de se posicionar contra a ditadura militar, se colocarem como *vanguardas do corpo profissional*.

Sumaré. Concomitantemente às tentativas de modernização conservadora, a reatualização do conservadorismo se constituiu, em grande parte, na *psicologização* das relações sociais, donde o julgamento moral da “clientela” se mostrou proeminente no exercício profissional. Utilizava-se, para tal, e como tentativa de engendrar aparência científica na intervenção, a ciência da psicanálise.

Em suma, mesmo que houvesse – isoladamente – questionamentos de poucos *agentes profissionais* acerca do *status quo*, tais manifestações isoladas foram rapidamente abafadas, devido a conjuntura de ditadura militar imposta no curso de 1964. Desse modo, não se pode caracterizar os incipientes questionamentos profissionais como uma ruptura com o conservadorismo, na medida em que, majoritariamente, eram reproduzidos discursos e práticas nas quais se evidenciavam a atualização de “[...] seu caráter missionário [...]” (IAMAMOTO, 1997, p. 33).

Iamamoto (1997) chama a atenção para o fato de que

Se a modernização levada a efeito pela instituição se mantém dentro dos marcos do pensamento conservador, representando não mais que sua atualização, torna-se necessários qualificar o que se entende por *ruptura com aquela herança, evitando uma perspectiva maniqueísta e ou particularista na análise da profissão* (IAMAMOTO, 1997, p. 36-37, grifo da autora).

Nesse sentido, ressaltamos que a *Reconceituação do Serviço Social* deve ser entendida como um processo – enquanto totalidade – e não de modo fracionado. Além de que, o Serviço Social entendido como uma profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho e, desse modo, circunscrito no seio do capitalismo monopolista, pressupõe sua relação dialética e intrínseca aos movimentos e lutas democráticas da década de 1960. E, levando em consideração as argumentações de Netto (1996), de que as

[...] profissões não podem ser tomadas apenas como *resultados* dos processos sociais macroscópicos – devem também ser tratadas cada qual com *corpus* teóricos e práticos que, condensando projetos sociais (donde as suas inelimináveis dimensões ídeo-políticas), articulam respostas (teleológicas) aos mesmos processos sociais (NETTO, 1996, p. 89, grifo do autor).

Torna-se possível a reflexão de que a ruptura do Serviço Social com o conservadorismo, “não se reduz a um movimento ‘interno’ da profissão. Faz parte de um *movimento social mais geral*, determinado pelo confronto e a correlação de forças entre as

classes fundamentais da sociedade, o que não exclui a responsabilidade da categoria pelo rumo dado às suas atividades e pela forma de conduzi-las” (IAMAMOTO, 1997, p. 37, grifo da autora).

Dessa forma, compreendemos a *dimensão processual* no movimento de ruptura do Serviço Social com o tradicionalismo, o qual materializa-se no posicionamento ético-político, teórico-metodológico e técnico operativo dos assistentes sociais que se percebem como classe trabalhadora. Trata-se da vinculação profissional a um *projeto de classe*, com vistas a uma projeção societária que possibilite o rompimento com todas as formas de exploração do homem (IAMAMOTO, 1997).

Netto (2005) também evidencia a amplitude e processualidade do *Movimento de Reconceituação*, enfatizando que tal Movimento não pode ser compreendido, senão em sua articulação intrínseca aos contextos sócio históricos da década de 1960, mais particularmente, do ano de 1968 em nível planetário. Na esfera nacional, Netto (2005), traz a particularidade do caráter de *inconclusividade e transitividade* do Movimento, sendo decorrência do período de ditadura militar, considerando que

em meados dos anos 1970, a renovação profissional materializada na Reconceituação viu-se congelada: seu processo não decorreu por mais de uma década. E seu ocaso não se deveu a qualquer esgotamento ou exaurimento imanente; antes, foi produto da brutal repressão que então se abateu sobre o pensamento crítico latino-americano – não por acaso, muitos dos protagonistas da Reconceituação experimentaram o cárcere, a tortura, a clandestinidade, o exílio e alguns engrossaram as litas de “desaparecidos” nas ditaduras (NETTO, 2005, p. 10).

A transitividade como mencionado, se caracteriza no sentido de firmar a passagem do *Serviço Social Tradicional* para o *Serviço Social Crítico* “[...] que hoje implementa o chamado *projeto ético político*” (NETTO, 2005, p. 18). Vale citar que: “A existência deste ‘Serviço Social crítico’ [...] é a prova de que [...] a Reconceituação continua viva” (NETTO, 2005, p. 18).

Além de situar a principal indagação⁶⁹ profissional que fortaleceu o Movimento, Netto (2005) assinala seu marco histórico inicial, como sendo o I Seminário Regional Latino Americano de Serviço Social, que foi realizado em Porto Alegre, em 1965. O autor não deixa de sublinhar a importância do “[...] movimento estudantil, cujo protagonismo [...] foi decisivo na crítica ao tradicionalismo no Serviço Social” (NETTO, 2005, p. 08).

⁶⁹ “[...] qual a contribuição do Serviço Social na superação do subdesenvolvimento?” (NETTO, 2005, p. 09, grifo do autor).

Em suas argumentações, Netto (2005) destaca as quatro conquistas do *Movimento de Reconceituação*, além de alguns equívocos⁷⁰. Dentre as conquistas, cabe ressaltar que foi a partir da *Reconceituação* que as bases para explicitar a dimensão política do Serviço Social foram construídas. Ademais

a principal conquista da Reconceituação, porém, parece localizar-se num plano preciso: *o da recusa do profissional de Serviço Social de situar-se como um agente técnico puramente executivo* (quase sempre um executor terminal de políticas sociais). Reivindicando atividades de planejamento para além dos níveis de intervenção microssocial, valorizando nas funções profissionais o estatuto *intelectual* do assistente social (abrindo, pois, a via para a inserção da *pesquisa* como atributo também do Serviço Social), a Reconceituação assentou as bases para a requalificação profissional, rechaçando a subalternidade expressa na até então vigente aceitação da divisão consagrada de trabalho entre cientistas sociais (os “teóricos”) e assistentes sociais (os profissionais da “prática”) (NETTO, 2005, p. 12, grifos do autor).

Guardamos relação aqui, com a tese defendida por Mészáros (2008), no sentido de não separação entre o *Homo Faber* e *Homo Sapiens* – descrita no primeiro capítulo e, em que concordamos –, bem como a compreensão que a *Reconceituação do Serviço Social* favoreceu as bases para a maturidade da profissão, especificamente, diante do comprometimento de uma formação profissional calcada na qualidade e substantivo investimento na pesquisa. Contudo, a expansão da EAD coloca em “xeque” os produtos materiais da *Reconceituação*, sendo que nos resta a indagação: no processo de reconstrução do *Movimento de Reconceituação* – ainda vivo como vimos em Netto (2005) – o que pode ser caracterizado como “[...] mero acidente conjuntural [...] e o] que ela trouxe de sólido e duradouro para o desenvolvimento profissional.”? (NETTO, 2005, p. 14).

Certamente, não é possível responder a tal pergunta nesta dissertação, entretanto, como elementos sólidos, podemos considerar o Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social – o qual demanda reafirmação cotidiana –, este que articulado organicamente a um projeto de sociedade da classe trabalhadora – de superação das relações de exploração, objetivando a transformação radical da (des)ordem societária vigente –, se materializa nas três dimensões constitutivas da profissão: 1) ético-política; 2) teórico-metodológica, e; 3) técnico-operativa. Tal concepção é respaldada pelas normativas que orientam a profissão: Lei que Regulamenta a Profissão – Lei nº 8662/93; no Código de Ética de 1993 (Resolução CFESS nº 273/93), e; nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

⁷⁰ Citamos, principalmente, o messianismo e o sincretismo.

Consideramos oportuno, tratar, mesmo que brevemente, dos projetos profissionais e projetos societários, uma vez que a compreensão acerca da capacidade humana⁷¹ em formular, teleologicamente, projetos individuais que podem se transformar em projetos coletivos⁷² – profissionais e societários – (RAMOS, 2002), caracteriza-se como fundamento constitutivo que embasa o posicionamento da categoria profissional – do qual compactuamos – de contrariedade à expansão da EAD no âmbito da graduação em Serviço Social. Partindo deste pressuposto, afirmamos que o posicionamento contrário aos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, não se reduz a um posicionamento individual, corporativista e preconceituoso, ao contrário, vincula-se a um compromisso ético e político com a classe trabalhadora, expresso através do exercício profissional cotidiano, de profissionais calcados no Projeto Profissional do Serviço Social.

Ramos (2002) explica que o termo *ético-político* contido no Projeto Profissional do Serviço Social, tem fundamento na perspectiva gramsciana, no sentido de superar os interesses individuais que se alocam no âmbito das estruturas, visando o alcance de projetos coletivos no âmbito das superestruturas. Neste sentido, a incorporação do termo *ético-político* pelo Serviço Social não pode ser reduzido a uma inclusão mecanicista, tampouco deve ser compreendido como uma incorporação com fulcro no messianismo, uma vez que os projetos profissionais não constituem em forças suficientes para transformações societárias, papel este das classes sociais, particularmente, da classe trabalhadora. Por isso mesmo, Ramos (2002) destaca seu ponto de vista em relação ao termo *ético-político*, explicando que

o termo projeto ético-político profissional expressa a existência [...] de uma nítida dimensão ética, na medida em que convoca os profissionais do Serviço Social para refletirem sobre os valores e desvalores que orientam suas ações. Ao fazer isto, este projeto vincula-se a defesa de determinados valores e princípios éticos identificados com a busca da emancipação humana (RAMOS, 2002, p. 92).

Já os projetos societários “[...] apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justifica-la e que privilegiam certos meios (materiais

⁷¹ “A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre em um *projeto*, que é, em poucas palavras, uma antecipação ideal da *finalidade* que se quer alcançar, com a invocação dos *valores* que a legitimam e a escolha dos *meios* para atingi-la” (NETTO, 1999, p. 93, grifos do autor).

⁷² “Os projetos societários são projetos coletivos; mas o seu traço peculiar reside no fato de se constituírem projetos macroscópicos, em propostas para o *conjunto* da sociedade. Só eles apresentam esta característica; os outros projetos coletivos (por exemplo, os projetos profissionais [...]) não têm este nível de abrangência e inclusividade. Em sociedades como a nossa, os projetos societários são, simultaneamente, *projetos de classe* [...]” (NETTO, 1999, p. 94, grifos do autor).

e culturais) para concretizá-la” (NETTO, 1999, p. 93), além disso, e como qualquer projeto coletivo, possuem uma dimensão política. No caso dos projetos profissionais, a dimensão política se expressa na imbricação com os projetos coletivos mais amplos – societários –, como também, nas “[...] perspectivas particulares da profissão [...]” (NETTO, 1999, p. 96). Ramos (2002) explica que a relação de projetos profissionais com projetos societários se dá através do norteamento que as perspectivas societárias imprimem no exercício profissional em determinado contexto social. De acordo com NETTO (1999)

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente com o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).

Tais projetos são construídos por um sujeito coletivo – a respectiva *categoria profissional*, que inclui não apenas os profissionais de *campo*, mas que deve ser pensada como o conjunto dos intervenientes que são efetividade à profissão. é através de sua *organização* (organização que envolve os profissionais em atividade, as instituições que formam, os pesquisadores, docentes e estudantes da área, seus organismos corporativos e sindicais etc.) que uma categoria elabora o seu projeto profissional. Se pensarmos no Serviço Social brasileiro, a organização da categoria compreende o sistema CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e demais associações dos assistentes sociais (p. 95, grifos do autor).

Tanto os projetos societários, quanto os projetos profissionais, possuem movimento, flexibilidade, se renovam e se modificam, em decorrência das transformações societárias. Então, por que compactuamos da necessidade de afirmação do Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social? A resposta é simples e parece ingênua: as condições e contexto em que foi construído o Projeto Profissional crítico do Serviço Social permanecem intactas, ocorreu, pois, o aprofundamento dos ideais liberais – e, conforme elucidado por Guerra (2007), a queda do muro de Berlim, em 1989, que se expressa pelo exaurimento do Socialismo Real, consubstanciando a perda inestimável nas lutas da classe trabalhadora –, sendo que a classe trabalhadora urge pela eliminação de todas as formas de exploração e, embora as expressões desta urgência tenham se mostrado, na conjuntura atual, por meio de lutas fragmentadas – mas com uma força e importância dignas de nota – o cerne da

contradição continua vivo, qual seja a desigualdade social, com maior expressão na propriedade privada.

Neste sentido, mesmo que o Projeto Profissional crítico do Serviço Social tenha sido construído nas décadas de 70 e 80, tendo sua normatização nos anos 1990 do século XX, isto não significa que a defesa e reafirmação do mesmo mereça trégua, na medida em que o *Movimento* não está acabado. A formação e o exercício profissional dos assistentes sociais estão permeados de relações dialéticas e das contradições societárias cotidianas. Em outros termos, trata-se da incessante luta de classes e da constante disputa de projetos societários. Guerra (2007) elucida que para uma profissão se orientar por um projeto profissional crítico, significa, antes de tudo

[...] uma *possibilidade* (o que não quer dizer efetividade) de os profissionais tomarem consciência dos fundamentos (objetivos e subjetivos) sobre os quais a prática profissional se desenvolve, porque os projetos profissionais se organizam em torno de um conjunto de conhecimentos teóricos e de saberes interventivos, de valores, princípios e diretrizes éticas e políticas, de orientações sobre o perfil profissional que se deseja formar e de diretrizes para tal. Compõem-se de orientações sobre as bases normativas e valorativas pelas quais a profissão se relaciona internamente e com a sociedade, um conjunto de referências metodológicas para a intervenção, posturas e modos de operar construídos e legitimados pela categoria profissional, cujos conteúdos objetivam a crítica da sociedade capitalista (GUERRA, 2007, p. 08, grifo da autora).

Percebemos com isso que a categoria profissional dos assistentes sociais necessita do conhecimento aprofundado⁷³ e contínuo dos fundamentos ontológicos da profissão, para saber defender intransigentemente os direitos humanos arduamente conquistados pela classe trabalhadora. Trata-se da afirmação do Projeto Ético Político Profissional, como meio de responder ética e competentemente às exigências da classe a que pertencemos – classe trabalhadora. Isso porque, o conservadorismo na sociedade brasileira, assim como

[...] nos meios profissionais tem raízes profundas e se engana quem o supuser residual. A legitimidade alcançada para a diversidade de posições está longe de equivaler à emergência de uma maioria político-profissional radicalmente democrática e progressista que, para ser construída, demanda

⁷³ “[...] ninguém avança no domínio do progresso social, da universalização de direitos, da criação de condições de uma consciência e de uma nova cultura política só pela militância operativa. É preciso formação teórica e cultural [...]. É preciso estudar, estudar e estudar para poder mobilizar e organizar com competência. Uma revolução não pode ser o arrebanhar de uma represa de demandas reprimidas e de esperanças humilhadas. É sobre esse chão, sobre a indignação e sobre a revolta que corre a possibilidade de outro mundo. Mas ele tem que ser construído com cientificidade [...]” (NETTO, 2015, s.p).

trabalho de longo prazo e conjuntura sócio-histórica favorável (NETTO, 1996, p. 112).

É inócuo pontuar essa realidade no cotidiano profissional de trabalho, donde ficam evidentes os *dois blocos*⁷⁴ presentes no interior das categorias profissionais, não apenas do Serviço Social. Mesmo porque, “[...] num ordenamento social com regras democráticas, uma profissão é sempre um campo de lutas, em que os diferentes segmentos da categoria, expressando a diferenciação ídeo-política existente na sociedade, procuram elaborar uma *direção social estratégica* para a sua profissão” (NETTO, 1996, p. 116).

Conforme já mencionamos nestes escritos, no caso do Serviço Social, tal direção está materializada no Código de Ética Profissional de 1993. Concordamos com Netto (1996) de que um posicionamento democrático e progressista, tomado corpo por parcela majoritária da profissão, demanda conjuntura sócio histórica favorável. A conjuntura atual revela que estamos vivenciamos uma materialidade concreta de escamoteamento dos direitos sociais e, um dos retrocessos da conjuntura atual, guarda relação com o desmonte das universidades públicas e gratuitas paranaenses – não deixado de lembrar das universidades de outros Estados, como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) –, as quais, como veremos adiante, foram protagonistas, por um longo período, na oferta de formação profissional em Serviço Social no Estado do Paraná. Porém, atualmente, experimentam recorrentes ameaças de esfacelamento.

A realidade tem mostrado que a luta é árdua, contudo, mesmo frente as inúmeras incertezas, o momento é de resistência e de afirmação da direção social estratégica calcada na liberdade, na democracia e na eliminação de todas as formas de discriminação, conforme o Projeto Ético Político gestado na década de 1980. Isso porque, embora o capital tenha passado – e passa – por inúmeras “reformas”, operadas pelos intelectuais da burguesia, as bases de sustentação do mesmo não se alteraram – qual seja a propriedade privada, que fundamenta a exploração da mais-valia. Não podemos perder de vista que “[...] o combate e a crítica ao ideal de socialidade posto pelo programa da modernidade jogam claramente no sentido de desqualificar a direção social que construiu contra o conservadorismo. Eis porque, aqui, investir na pós-modernidade é também levar água ao moinho do conservadorismo” (NETTO, 1996, p. 118).

⁷⁴ Conforme aludido por Netto (2005) quando teceu argumentações acerca da arena em que se deu a Reconceituação do Serviço Social: os reformistas-democratas e os radicais-democratas.

De acordo com as prospecções realizadas por Netto (1996), o embate de grande parcela da categoria profissional do Serviço Social, vem se dando no plano das problemáticas imediatas, pois do contrário, a expansão da EAD na área profissional não teria tamanha magnitude. Desse modo, se revela o outro lado da mesma moeda, que integra a magnitude da expansão da EAD: a precarização das condições de trabalho, como parte constitutiva da precarização da formação profissional.

A seguir abordaremos a particularidade da constituição da oferta da graduação em Serviço Social no Paraná, caminho percorrido a partir da identificação do local de formação dos profissionais que encontram-se numa situação ativa e foram inscritos no CRESS PR entre 2005 e 2015.

2.2 O SERVIÇO SOCIAL NO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná, na conjuntura atual, é composto por 399 municípios, os quais integram um contingente de 11.242.720 habitantes, segundo a população estimada para o ano de 2016 (IPARDES, 2016). Localiza-se na região sul do país, fazendo divisa com os Estados de Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul, e ainda, fronteira com a Argentina e Paraguai.

De acordo com Wachowicz (2010), no dia 02 de agosto de 1853, foi aprovada a Lei nº 704/1853, ocasião em que foi criada a província do Paraná – tendo como Governante Zacarias de Góes e Vasconcelos –, desmembrando-se de São Paulo e estabelecendo a cidade de Curitiba como Capital. “O período provincial do Paraná teve uma duração de 36 anos, de 1853 até 1889, quando o Brasil aderiu ao regime republicano de governo. Neste período, teve o Paraná 41 presidentes de província [...]” (WACHOWICZ, 2010, p. 149). A província do Paraná era considerada “[...] de pequena projeção econômica e política no império, possuindo em 1854 pouco mais de 62.000 habitantes [...]” (WACHOWICZ, 2010, p. 149).

As análises de Battini (2009) indicam que no curso de 1950 a 1960 a população do Paraná dobrou, de 2.100.000 habitantes para 4.200.000, tornando-se o quarto Estado mais populoso do Brasil, expansão demográfica concomitante à prosperidade econômica. Este rápido aumento populacional, se deu como consequência das implementações de “[...] estratégias que atendessem às necessidades que emergiam⁷⁵ em todo o Estado e na capital,

⁷⁵ Tratava-se das necessidades emergentes diante das mudanças decorrentes do “[...] desenvolvimento econômico nas diferentes regiões do Estado e em diferentes épocas, como a cultura do mate, do café, o cultivo de novos produtos agrícolas como o milho, o trigo, a cana de açúcar, o algodão, a pecuária. Mais recentemente o

numa perspectiva modernizadora [...]” (BATTINI, 2009, p. 110). Assim, foi diante do contexto de investimento em políticas públicas estatais, através do interventor Manoel Ribas – Estado Novo – e da criação de “[...] bases administrativas e ideológicas para o novo Paraná em rápida expansão econômica” (OLIVEIRA, R.C., 2001 apud BATTINI, 2009, p. 111), através do governador Bento Munhoz da Rocha Neto – no início da década de 1950 – que o Estado do Paraná ganhou visibilidade, contribuindo para o processo de emancipação política, esta que ocorreu em 1953.

O contexto de expansão demográfica e econômica exigia a reorganização geopolítica do Estado, donde na década de 1960, ocorreu a primeira proposta de regionalização do Estado, através de um grupo de trabalho ligado à Comissão de Coordenação do Plano de Desenvolvimento Econômico do Estado (PLADEP). Embora já houvesse, desde 1946, a primeira divisão do Estado em regiões – 12 zonas fisiográficas –, realizado pelo governo federal, através do IBGE, esta não perdurou, devido a dinâmica de ocupação do território paranaense (BATTINI, 2009). De acordo com (LIMA, et al, 2006, p. 08)

[...] a mesorregião geográfica é conceituada como a área individualizada em uma unidade da federação, que apresente formas de organização do espaço definidas pelas seguintes dimensões: as características sociais e a localização das atividades produtivas como elementos de articulação espacial. Esses elementos são construídos num processo histórico e na dinâmica regional das atividades produtivas (PIACENTI, et ai, 2002 apud LIMA, et al, 2006, p. 08

Atualmente, o Estado do Paraná é dividido em 10 mesorregiões (IPARDES, 2010): Metropolitana de Curitiba, abrangendo 37 municípios e com uma população estimada para o ano de 2016 de 3.854.764 habitantes; Centro Sul, abrangendo 24 municípios e com uma população estimada para o ano de 2016 de 467.517 habitantes; Norte Central, abrangendo 79 municípios e com uma população de 2.216.602 habitantes conforme estimativa para 2016; Noroeste, abrangendo 61 municípios e com uma população estimada para 2016 de 717.062 habitantes; Oeste, abrangendo 50 municípios e com uma população estimada para 2016 de 1.298.298 habitantes; Centro Oriental, que abrange 14 municípios e conta com uma população estimada para 2016 de 745.928 habitantes; Sudeste, abrangendo 21 municípios e com uma

incremento do parque industrial – e, considerando as particularidades regionais – no litoral, nos três planaltos, nos nortes Velho, Novo e Novíssimo, no oeste e no sudoeste, nas faixas de fronteira, a diversidade cultural trazida pelos imigrantes europeus e pelas migrações internas, notadamente com o fluxo de nordestinos e paulistas, forneceu uma base para as mais diferentes formas de expressão política e cultural, traduzindo um complexo contexto sócio-histórico. Neste primeiro período de expansão da economia no Estado, as relações políticas eram fortemente capitaneadas por hegemonias de grupos familiares. (OLIVEIRA, R.C., 2001 apud BATTINI, 2009, p. 109-110).

população estimada para 2016 de 430.645 habitantes; Norte Pioneiro, que abrange 46 municípios e possui uma população estimada para 2016 de 556.845 habitantes; Centro Ocidental, abrangendo 25 municípios e contando com uma população estimada para 2016 de 335.091 habitantes; e Sudoeste, que abrange 42 municípios e uma população estimada para 2016 de 619.968 habitantes (IPARDES, 2016).

Situando as características da região paranaense, Battini (2009) lança às bases para compreensão da particularidade das expressões da “questão social” no referido Estado, evidenciando que a economia periférica do Estado do Paraná, propiciou

[...] repercussões pouco favoráveis ao seu desenvolvimento econômico, social e cultural, bem assim, ao asseguramento das condições de cidadania da classe trabalhadora, sob o ponto de vista da autonomia e do protagonismo, em especial, até a década de 1930, embora suas resultantes perdurassem por um longo período histórico [...] (BATTINI, 2009, p. 98).

Nesse sentido, são sinalizadas as bases para a emergência do Serviço Social no Estado do Paraná, não isento ao movimento sócio histórico do Brasil em sua totalidade, mas com suas particularidades e considerando o exacerbado cenário proeminente de sustentação das expressões da “questão social”, “[...] solo de emergência do Serviço Social” (BATTINI, 2009, p. 99). A autora explica que a emergência da dualidade regional, caracterizado pelo Paraná Tradicional (século XVII a XIX) e pelo Paraná Moderno (século XX), se deu frente os *movimentos constitutivos da universalidade territorial*, mais especificamente, diante da imigração dos mais diversos povos: indígenas, tropeiros⁷⁶, portugueses, espanhóis, alemães, poloneses, ucranianos, italianos, holandeses, sírio-libaneses, russos, e mais tarde, japoneses e ingleses. Estes povos visavam a exploração do ouro, da erva mate, da madeira, do café e a agricultura de subsistência. Entretanto, o Paraná, diante da

[...] pouca tradição industrial aliada à proximidade com São Paulo, para onde os estados sulinos demandavam o mercado e, ainda, associada à crise cafeeira na época, sofreu contração da renda interna e redução do poder aquisitivo global do Estado, ocasionando a retração nos investimentos básicos e na aquisição de certos bens (PADIS, 1981) que, propriamente eram destinados à parcela dos proprietários dos meios de produção. Tal retração resultou em considerável contingente de mão de obra sobrando e volante que buscava trabalhos em outros centros urbanos, especialmente em períodos de

⁷⁶ “O tropeiro desempenhava por conta própria o trabalho do correio, numa época em que o mesmo era praticamente inexistente no interior; era o homem que trazia as notícias dos últimos acontecimentos aos vilarejos por onde passava; era também o portador dos bilhetes, recados e o intercâmbio de muitos negócios” (WACHOWICZ, 2010, p. 128).

entressafra. Evidenciava-se o fenômeno de densa migração interna, historicamente presente na realidade paranaense, determinado pela apropriação desigual da terra e da riqueza, pela concentração de renda e de poder, oriunda das instáveis condições de produção, radicalizando-se a questão social, com suas múltiplas formas de expressão (BATTINI, 2009, p. 117).

Nesse contexto, a autora evidencia as estratégias do poder público, da Igreja Católica e do mercado – arena em que “[...] constituía-se em sujeito coletivo que demarcava hegemonicamente o contexto no qual emerge o Serviço Social” (BATTINI, 2009, p. 118) – para o enfrentamento das expressões da “questão social”. As políticas sociais que ganhavam sentido para a reprodução da força de trabalho, bem como para a qualificação de modo a responder as demandas do capital, constitui-se como umas das estratégias para enfrentamento das expressões da “questão social”, nesse sentido, justifica-se o investimento do mercado no *Sistema S*⁷⁷.

Entretanto, não cabe para este estudo, especificar as determinações políticas, histórico-sociais e culturais do Estado do Paraná desde sua origem, isso porque, tais elementos estão suficientemente analisados em Wachowicz (2010), e ainda, no estudo de Battini (2009), a qual analisa os aspectos fundantes da constituição do Serviço Social neste Estado. O objetivo deste capítulo é o de remontar o movimento de oferta dos cursos de Serviço Social no Estado do Paraná, objetivando a compreensão acerca da expansão da EAD no âmbito profissional.

Desse modo, Battini (2009) ressalta que, embora o processo de constituição do Serviço Social tenha sido “[...] determinado historicamente e impulsionado coletivamente por diversas forças no interior das relações sociais, portanto, não focado em um ‘herói solitário’” (p. 121), não se pode deixar de destacar a importância de alguns intelectuais envolvidos nas *protoformas* do Serviço Social no território paranaense, particularmente o imprescindível papel da pioneira Irene Augusta Teixeira de Freitas⁷⁸, primeira diretora da Primeira Escola de

⁷⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac).

⁷⁸ “Matriculou-se no Curso de Serviço Social do Instituto Social do Rio de Janeiro, em 1940, o qual não pode concluir por motivos de saúde. Julgada habilitada iniciou, por correspondência, o primeiro ano da Escola do Rio, sob as condições dos exames das várias matérias, constantes do programa serem lá preparados, havendo matrícula definitiva na referida Escola em 20 de abril de 1942.

Mesmo assim, enquanto estagiária e sob a orientação técnica e apoio moral do mesmo Instituto Social do Rio de Janeiro, responsabilizou-se pelo Projeto do Curso Preliminar à Formação de Assistentes Sociais em Curitiba, iniciado em setembro de 1943. (Ata nº 1 ASP de 11/09/1943).

Munida de institucionalidade da Congregação das Filhas do Coração de Maria e exercendo a presidência da Juventude Feminina Católica do Paraná – JFC – Irene Augusta Teixeira de Freitas arregimentou forças para a implantação do Serviço Social neste Estado, inspirada na doutrina renovadora da Igreja Católica” (BATTINI, 2009, p. 133).

Serviço Social do Paraná – atualmente, curso de Serviço Social da PUC/PR, que tem sua gênese em 1945.

De tal modo, verificamos que o primeiro curso de Serviço Social no Paraná, foi de natureza privada e, embora tenha havido um momento da formação profissional neste Estado – como será demonstrado – em que se predominava o maior número de vagas e cursos no ensino público, na conjuntura atual, particularmente a partir dos anos 2000, a explosão de cursos na área se deu através do setor privado.

Assim como no contexto brasileiro, a constituição do Serviço Social no Paraná se deu, em suas ações preliminares, no campo da Igreja Católica, através da Ação Social Católica do Paraná. O movimento leigo da Ação Social Católica do Estado, através dos leigos intelectuais curitibanos, criou em 1929, o Círculo de Estudos Bandeirantes, este que, de acordo com Battini (2009, p. 126), “Incidu diretamente na criação da Escola de Serviço Social do Paraná [...]”. A pioneira Irene Augusta Teixeira de Freitas integrava, junto de outros membros, os intelectuais bandeirantes da época. O objetivo deste Círculo era de “[...] promover a direção ética, moral e intelectual dos cidadãos curitibanos” (BATTINI, 2009, p. 124). “[...] o Círculo de Estudos Bandeirantes abrigou a Escola de Serviço Social, tanto à luz da doutrina quanto em seus espaços físicos⁷⁹, a qual nasceu em 13 de dezembro de 1944, efetivando-se como tal em 27 de maio de 1945, sendo a 1ª Escola⁸⁰ no gênero do Estado do Paraná” (BATTINI, 2009, p. 129). Tal escola foi incorporada à Universidade Católica do Paraná, em 1959.

Embora o primeiro curso de Serviço Social tenha sido vinculado à Universidade Católica – atualmente PUC/PR –, a primeira Universidade do Estado do Paraná foi a Universidade Federal⁸¹, considerada também a mais antiga do País, fundada em 1912 (UFPR, 2017). Segundo Wachowicz,

Uma das maiores realizações paranaenses, em seu período republicano, foi a criação da mais antiga universidade brasileira. Sua atuação passou a influir decisivamente na formação de dirigentes locais e, ao mesmo tempo, atraiu

⁷⁹ “[...] 2º andar, sito à Rua XV de novembro, nº 1050” (BATTINI, 2009, p. 142)

⁸⁰ “A Escola de Serviço Social foi tomando visibilidade por meio das requisições sociais que a ela se colocavam e, com isso, as matrículas aumentaram para um total de 41 alunas e o número de horas aulas ministradas também se elevou para 579 hs” (BATTINI, 2009, p. 149)

⁸¹ “Em 1911, a reforma do ensino, através da lei Rivadávia, permitiu o ensino livre, não oficial, no país. Foi então que um punhado de idealistas paranaenses, liderados por Victor Ferreira do Amaral e Nilo Cairo, tomaram a resolução de criar em Curitiba uma universidade [...]” (WACHOWICZ, 2010, p. 252-253). De acordo com as argumentações de Cunha (2003) a Reforma Rivadávia Corrêa – denominada assim em decorrência do Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores – foi regulamentada por meio do Decreto 8.659 de 05 de abril de 1911. Tal reforma correspondia a uma das estratégias de “[...] desoficialização e [...] contenção da ‘invasão’ do ensino superior por candidatos inabilitados” (CUNHA, 2003, p. 159). E ainda, englobava o ensino secundário, frente as críticas acerca da qualidade do ensino ofertado.

dos estados vizinhos grande número de jovens, a ponto de Curitiba ter recebido o título de Cidade Universitária. Foi a universidade um elemento importante no impulso do progresso paranaense. Colaborou decisivamente para que o Paraná pleiteasse um lugar de destaque entre os mais prósperos estados brasileiros, transformando sua capital num dos maiores centros culturais do país (WACHOWICZ, 2010, p. 252).

Portanto, a criação da Universidade do Paraná – a qual foi federalizada em 1950 e, atualmente, conhecida como Universidade Federal do Paraná (UFPR) – foi um marco de extrema importância na história paranaense e, mesmo diante das inúmeras dificuldades e reformas⁸², não perdeu “[...] o jubiloso título de sede da mais antiga universidade do Brasil” (WACHOWICZ, 2010, p. 254).

Já as análises de Cunha (2003), indicam que a primeira universidade do Brasil, por assim dizer, foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. Conforme suas argumentações nos fazem entender, houve a criação da Universidade de Manaus em 1909, a criação da Universidade de São Paulo em 1911, e a criação da Universidade do Paraná em 1912, porém estas foram dissolvidas por motivos diversos, sendo que seus escritos guardam correspondência com UFPR (2017) e com Wachowicz (2010), no que tange a Reforma Rivadávia – que estabelecia a quantidade de 100.000 habitantes para que determinado município pudesse ofertar cursos de nível superior –, provocando a dissolução da Universidade do Paraná. Em contrapartida, Cunha (2003) não faz nenhuma alusão a Universidade do Paraná ser a primeira do Brasil, considerando que suas alegações indicam que a “a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de Universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República [...]” (CUNHA, 2003, p. 162).

Sendo ou não sendo a primeira universidade do Brasil, não há dúvidas que a UFPR foi a primeira universidade do Estado do Paraná. Em relação a oferta do curso de Serviço Social, esta passou a oferta-lo somente no ano de 2006, disponibilizando 35 vagas na região litorânea

⁸² “Em 1915, houve uma nova reforma na legislação federal do ensino: a chamada Reforma Maximiliano, que novamente oficializou o ensino superior no país e só permitiu a existência de cursos superiores em cidades de mais de 100.000 habitantes” (WACHOWICZ, 2010, p. 254). Curitiba contava com aproximadamente 60.000 habitantes naquela época, e a referida reforma, ameaçava o fim da universidade. Contudo, a sociedade paranaense, num esforço conjunto entre professores, alunos e sociedade de modo geral, entraram em defesa da universidade, sendo que a estratégia utilizada foi solicitar o reconhecimento federal, das faculdades isoladas de direito, engenharia e medicina. Desse modo, a universidade, desde a sua criação, nunca deixou de funcionar, mesmo diante dos percalços. No dia 06 de junho de 1946, a Universidade do Paraná foi restaurada, tendo como reitor eleito Victor Ferreira do Amaral – pioneiro na criação da Universidade – demonstrando “[...] ela continuava a ser a mesma universidade fundada em 1912” (WACHOWICZ, 2010, p. 254). Cunha (2003) explica a Reforma Carlos Maximiliano – Decreto 11.530/1915 – visava a correção dos equívocos da Reforma Rivadávia. Uma das alterações realizadas por esta Reforma, diz respeito a instituição dos exames vestibulares, os quais acontecem até os dias atuais.

– metropolitana de Curitiba –, sendo que até então, o curso de graduação em Serviço Social público-gratuito e universitário mais próximo daquela região era o ofertado pela UEPG, que disponibiliza 44 vagas.

Vale ressaltar, neste sentido, que o Estado do Paraná apresenta um diferencial – se comparado aos outros Estados⁸³ – em termos de universidades públicas estaduais, sendo o único Estado do Brasil que apresenta um *rol* diversificado de universidades estaduais, integrando todas as regiões do Estado – se contabilizado não só as sedes, mas também os *campi* –, aspecto que contribuiu significativamente para seu desenvolvimento econômico, cultural e social.

Na conjuntura atual, o Estado do Paraná conta com sete⁸⁴ universidades paranaenses, duas universidades federais e 208 IES privadas – no âmbito das IES privadas, contabilizamos cinco universidades, 10 Centros Universitários e 193 faculdades (MEC, 2017). A história de constituição da maioria das universidades brasileiras, não diferente no Estado do Paraná, diz respeito à incorporação de várias escolas isoladas já existentes, bem como a criação de outras (CAMACHO, 2000), constituindo o que Fernandes (1975) denominou de *universidade conglomerada*. Mais recentemente, a universidade se constituiu da incorporação de faculdades já existentes. No Estado do Paraná, conforme informações disponibilizadas nos *sites* institucionais (UEM; UEPG; UEL; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; 2017), as primeiras incorporações de faculdades que deram origem as três primeiras Universidades paranaenses, dizem respeito a UEM, UEPG e UEL – Decreto no 18.111, de 28 de janeiro de 1970 e Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970; na década de 1990, foram criadas a UNICENTRO – Lei nº 9295, de 13 de junho de 1990 e Decreto nº 3444, de 08 de agosto de 1997, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná nº 5.063, de 8 de agosto de 1997 – e a UNIOESTE – Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de Dezembro de 1994, e pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137/94.1994; por fim, na primeira década do

⁸³ O Brasil conta com 26 Estados e um Distrito Federal, sendo que destes, o Estado do Acre, Espírito Santo, Rondônia, Sergipe e o Distrito Federal, não contam com Universidades Estaduais. Alagoas, Amazonas, Amapá, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins, ficam entre os Estados que possuem de uma a duas universidades estaduais. Bahia, Ceará e São Paulo, ficam entre os Estados que contam de três a quatro universidades estaduais. Ou seja, apenas o Estado do Paraná conta com o quantitativo de sete universidades. Vale ressaltar que o Estado de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e o Distrito Federal, disponibilizam faculdades e/ou centros universitários, caracterizados como público estadual, mas que não oferecem o tripé educacional exigido numa universidade (MEC, 2017).

⁸⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Totalizam 33 *campi* (MEC, 2017).

século XXI, foram criadas a UNESPAR – Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001 – e UENP – Lei nº 15.300, de 28 de setembro de 2006, e autorizada pelo Decreto Estadual no 3909/2008.

As sete universidades estaduais se distribuem em 33 *campi* – 123 no total, se contabilizado os polos de apoio presencial (MEC, 2017) –, sendo que o curso de graduação em Serviço Social é ofertado em seis destas Universidades – UEL; UEPG; UNIOESTE; UEM; UNICENTRO; UNESPAR – abrangendo oito *campi*. Os outros dois *campi* em que são ofertados cursos de graduação em Serviço Social público-gratuito no Estado do Paraná – e, respectivas universidades – pertencem ao âmbito federal – Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) e UFPR.

Frente ao exposto e, tendo em vista que o primeiro curso de Serviço Social no Estado do Paraná tem em sua gênese – assim como até os dias atuais – a vinculação com o setor privado, traremos para análise o movimento dos cursos de graduação de Serviço Social no Paraná, que, especificamente, tenham vinculação com a esfera privada e ofereçam a graduação na modalidade presencial.

2.2.1 Os cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná: a natureza privada e modalidade presencial

No processo da pesquisa, após o levantamento e sistematização dos dados acerca das inscrições de profissionais em situação ativa registrados no CRESS/PR, foi possível chegarmos à origem da formação profissional destes profissionais. Em outras palavras, conseguimos identificar quais foram as UFAs em que cada profissional inscrito entre os anos 2005 e 2015 realizaram a graduação. Nesse sentido, percebemos que, embora exista determinado número de profissionais⁸⁵ que estudaram em UFAs alocadas em outros Estados – que não o Paraná, tendo em vista a mobilidade destes profissionais – a grande maioria – como veremos a diante, 86,7% – do total de inscritos entre os referidos anos, são provenientes de UFAs alocadas no próprio Estado do Paraná, sejam elas públicas ou privadas, modalidade presencial ou EAD.

Esta constatação nos suscitou a reconstruir o movimento de expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, tendo em vista também, o nosso objeto de

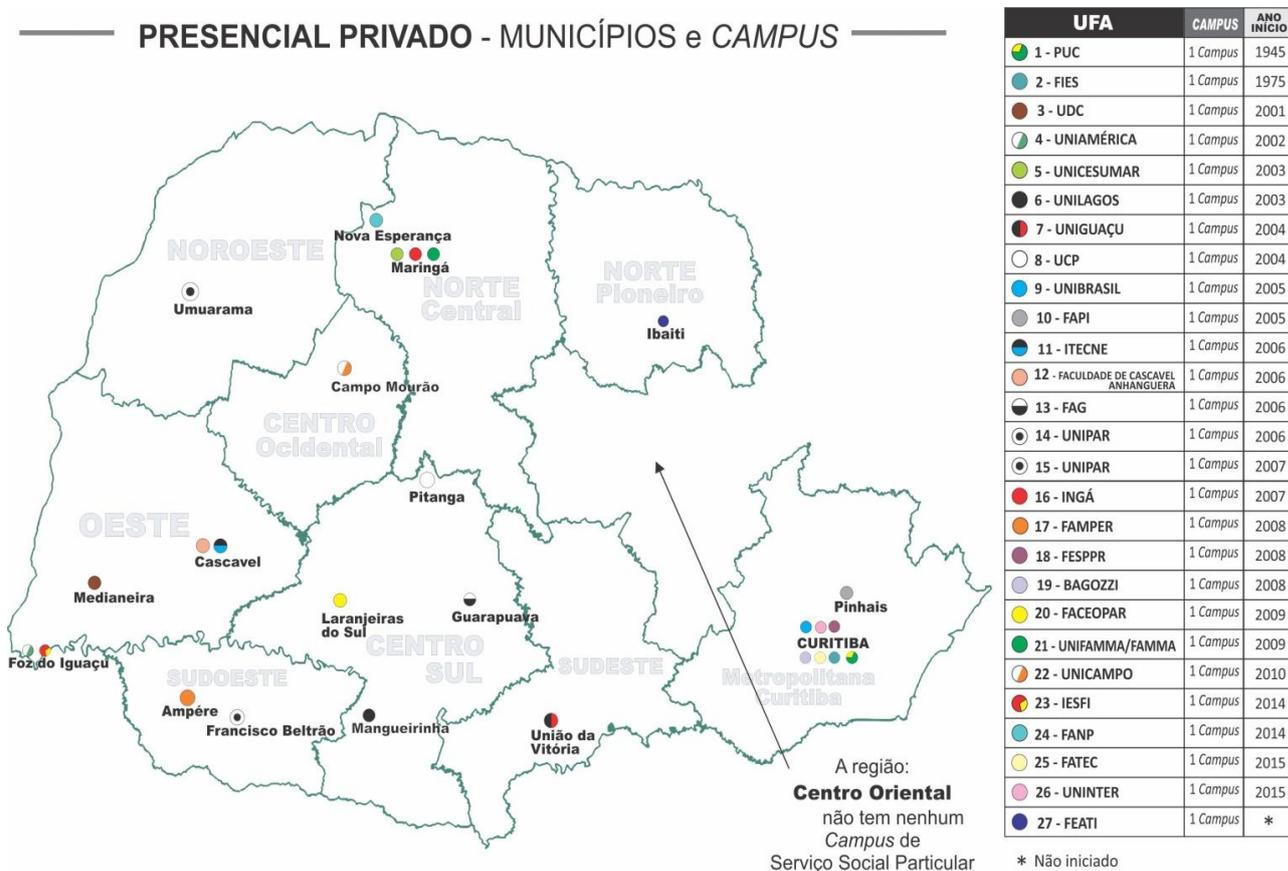
⁸⁵ No terceiro capítulo expusemos, por meio de gráfico – gráfico 5 – que o percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR que fizeram a graduação em UFAs alocadas em outros Estados, correspondem a 13,3%.

estudo, qual seja a EAD no âmbito da graduação em Serviço Social. Nesse sentido, conforme vem sendo exposto neste capítulo, retomamos o movimento de tal oferta desde a primeira escola de Serviço Social do Paraná, até o último polo de EAD criado em 2016. Visando a melhor forma de exposição, mapeamos as mesorregiões paranaenses, tendo como base o mapa do Estado (IPARDES, 2010) e, neste mapa, destacamos os municípios, os *campi* e os polos que ofertam cursos de graduação em Serviço Social, sendo que na legenda de cada mapa, situamos o ano de criação de cada curso. Assim sendo, foram elaborados três mapas: 1) municípios e UFAs do Estado do Paraná que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial de natureza privada; 2) municípios e UFAs do Estado do Paraná que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial de natureza pública, e; 3) municípios e polos que ofertam cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD no Estado do Paraná. Para reconstruir tal movimento, recorreremos ao *site* do MEC, através do Cadastro e-MEC, onde é possível identificarmos todos os cursos de graduação, pós-graduação e IES do Brasil.

Conforme explicamos no final do item anterior, iniciaremos a exposição dos cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial, na medida em que, seguindo uma “linha evolutiva”, inicialmente a referida oferta se deu no âmbito privado – PUC/PR em 1945 –, depois na esfera pública – UEL em 1973 – e por último, mas com uma velocidade de expansão vertiginosa, a EAD – Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) em 2007. Diante de tal esclarecimento, segue a exposição dos dados coletados e organizados para exposição.

A expansão dos cursos de graduação de natureza privada e modalidade presencial, no âmbito do Serviço Social no Estado do Paraná ocorreram, especialmente, a partir dos anos 2000, mesmo porque, até final do século XX, o Paraná contava com apenas cinco cursos de graduação em Serviço Social, sendo dois de natureza privada – PUC/PR (1945) e FIES (1975) – e três de natureza pública – UEL (1973), UEPG (1974) e UNIOESTE (1986) – os quais contabilizam o quantitativo de 374 vagas. Foi na primeira década do século XXI que se revelou a expansão de cursos de Serviço Social de natureza privada presencial no Paraná, conforme podemos observar no mapa a seguir:

Mapa 1: Municípios e UFAS do Estado do Paraná que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial de natureza privada



Fonte: ANTUNES (2017)⁸⁶

Diante das argumentações realizadas no primeiro capítulo, a expansão dos cursos de graduação de natureza privada, em todas as áreas, particularmente nos últimos anos do século XX e início do século XXI, se dão em consonância as regulamentações e desregulamentações do Estado brasileiro acerca da política educacional, visando o cumprimento das orientações dos organismos internacionais – BM, OMC e UNESCO, os quais agem como intelectuais da burguesia – a partir da instituição, em meados da década de 1990, do Estado gerencial⁸⁷ no

⁸⁶ Mapa produzido a partir dos dados coletados e sistematizados nesta pesquisa, através do Cadastro e-MEC e tendo como base o mapa do IPARDES.

⁸⁷ De acordo com Batista (1999) as primeiras expressões no Brasil, acerca de uma administração pública gerencial se deram na década de 1960, por meio do Decreto-Lei 200/67, ampliando-se “[...] com a criação da Secretaria da Modernização [...]” em 1970 e, na década de 1980, “[...] com a criação do Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização” (p. 69). Entretanto, foi na década de 1990, que as discussões acerca da administração pública gerencial ganharam força e foram retomadas. Em seu estudo, Batista (1999) apresenta as premissas básicas que fundamentaram o projeto de reforma do Estado, realizado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) – através de Bresser Pereira –, as quais dizem respeito: a crítica ao projeto neoliberal; a existência de uma crise na estrutura do Estado, enfatizando a crise fiscal; o tamanho do Estado, particularmente em relação a quantidade de pessoal; a retomada da governança, que havia sido perdida em decorrência da crise do Estado e a considerada má gestão através da administração pública burocrática; a conjugação com eficiência e eficácia da governabilidade e a da governança. Assim, com base nas

Brasil, através do Plano MARE. Assim, o Estado se afasta de seu papel executor de políticas públicas e passa a regular/gerenciar

[...] a expansão da privatização da educação superior no país. Para o Banco Mundial, “em lugar de exercer um controle direto, a função do governo passa a ser de proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições públicas e privadas do nível terciário” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 10, tradução nossa). Isso significa que o Estado passaria de executor a regulador, oferecendo as mesmas condições para as instituições públicas e privadas, especialmente no que se refere ao financiamento (MELIM, 2017, p. 88).

Mais a fundo, Fernandes (1975) evidencia que a comercialização da educação, tem raízes no processo de Reforma Universitária de 1968, que em seus termos, trata-se de uma *reforma consentida*. Os países da periferia do capitalismo, objetivando alcançar determinado grau de modernização, passam a investir na ideia de qualificação profissional atrelada a busca pelo desenvolvimento social (CUNHA, 1977), combinando assim, a abertura de um campo de exploração para o mercado capitalista que visa a obtenção de lucro, através dos mecanismos de reprodução social. Por isso mesmo, não podemos deixar de analisar em que margens se dão a expansão do ensino superior na sociedade brasileira, pois, uma vez considerado privilégio social (Fernandes, 1975), tal expansão – exposta na mídia como democratização do acesso a este nível educacional – não pode ser deslocada dos confins do capital. Ou seja, a democratização do acesso ao ensino superior, tem se mostrado apenas no âmbito privado e de comercialização, esvaziado da característica de direito. Mesmo porque, este direito – sendo público e gratuito – pertence apenas àqueles que por “méritos pessoais”, conseguem boas colocações nos vestibulares e possuem condições materiais de se manterem nas universidades. Em outros termos, pode-se ter acesso ao ensino superior, de duas formas: ou o sujeito se encaixa no patamar dos privilegiados, ou a alternativa que resta é pagar as mensalidades e acessar este viés de democracia destorcida.

referidas premissas, o projeto de reforma do Estado visava instaurar uma administração pública gerencial e romper com a administração pública burocrática, sendo que a diferença entre os tipos de administração baseava-se em “[...] dois princípios: 1) a administração pública burocrática busca o controle dos processos, enquanto a gerencial, o controle dos resultados; 2) para a administração pública gerencial, o interesse público não pode ser confundido com o interesse do próprio Estado, como ocorre com a administração pública burocrática” (BATISTA, 1999, p. 71). Apesar disso, “[...] a lógica da reforma é, desde seu primeiro momento, voltada a privatizar os bens públicos, transferindo-os para a iniciativa privada com todas as concessões possíveis, o que, na esfera pública, construiu-se com o dinheiro público. [...] além de não resolver a meta que se buscava, transformar a poupança pública negativa em positiva, garantindo à administração pública gerencial condições de governança, ampliou o grau de dependência ao capital internacional, perdendo o poder de decidir sobre as questões de segurança da nação (BATISTA, 1999, p. 84-85).

Diante do exposto e com base no mapa 1, fazendo um contraponto com o gráfico 3, podemos perceber que a esfera privada na modalidade presencial apresenta-se como responsável por 9,7% da oferta do curso de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná. No decorrer da exposição dos dados, perceberemos que a lacuna existente na oferta de ensino superior público-gratuito (MAPA 2), propiciou as bases para consolidação do ensino privado em Serviço Social, especialmente na modalidade de EAD (MAPA 3).

Nesse sentido, reafirmamos os aspectos contidos no Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior, construído pela categoria profissional e finalizado em 2009, através das entidades representativas do conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS e a ENESSO, resultado do 37º Encontro Nacional CFESS/CRESS ocorrido em 2008. Como será verificado no Mapa 2, há poucos *campi* – embora tenha a existência do Serviço Social em quase todas as IES público-gratuitas estaduais – de natureza pública na modalidade presencial que ofertam curso de Serviço Social no Paraná, se comparado na proporção arremetida de cursos na modalidade EAD, conforme demonstrado no Mapa 3. Nesse sentido, investir no referido Plano, especificamente no *Eixo de Ações de Articulação com Entidades, Movimentos Sociais e Conselhos*, para estimular as IES públicas que não ofertam curso de Serviço Social para dar início a oferta, seria uma das estratégias viáveis no enfrentamento a expansão desmensurada da EAD no âmbito profissional (CFESS, 2009). Como vimos, o Estado do Paraná conta com sete IES público-gratuitas estaduais e duas IES público-gratuitas federais. Contudo, das sete universidades estaduais, o curso de graduação em Serviço Social é ofertado por seis destas IES e em apenas 08 *campi*, número baixo se comparado ao quantitativo de 33 *campi* de natureza público-gratuita de todas as universidades estaduais.

O mapa supra exposto também revela que na mesorregião Centro Oriental⁸⁸ não há a oferta do curso de graduação em Serviço Social de natureza privada na modalidade presencial, sendo que, combinando ao Mapa 2 – onde serão expostos os cursos de graduação em Serviço Social de natureza público-gratuito e modalidade presencial –, verificaremos que corresponde a uma região que dispõe de apenas um curso presencial que disponibiliza 44 vagas, em detrimento a 12 polos de EAD na área – cf. Mapa 3.

A partir da análise do mapa 1, verificamos que anterior ao século XXI, mais precisamente entre as décadas de 1940 a 1970 do século XX, o Estado do Paraná, contava apenas com duas IES que ofertavam curso de Serviço Social – PUC/PR e Faculdades

⁸⁸ A mesorregião Centro Oriental é composta por 14 municípios, agrupando o total de 745.928 habitantes (IPARDES, 2016) e possui a economia bastante ligada a celulose e fabricação de papel.

Integradas Espírita (FIES)⁸⁹ - de natureza privada e modalidade presencial. As duas referidas IES se concentram na mesorregião Metropolitana de Curitiba e contabilizam a oferta de 210 vagas. Neste sentido, até início do século XXI, as únicas IES de natureza privada e modalidade presencial que ofertavam curso de graduação em Serviço Social, estavam alocadas na referida mesorregião, sendo que o restante do território paranaense, contava com mais 164 vagas, de universidades paranaenses – públicas e gratuitas – alocadas nas mesorregiões Norte Central – UEL –, Oeste – UNIOESTE – e Centro Oriental – UEPG. Isso significa que, até início do século XXI, no Estado do Paraná havia a disponibilidade de cinco cursos de graduação em Serviço Social, que somando o número de vagas, contabilizava 374 vagas, todas na modalidade presencial. Este aspecto pode justificar o fato de que em dezembro de 2004 – conforme dados informados no dia 21 de junho de 2017 pelo CRESS/PR – o número de inscrições ativas na referida entidade representativa era de 2440 assistentes sociais.

Adentrando o novo século, verificamos um *boom* de oferta de cursos de graduação em Serviço Social na região paranaense, sendo que esta expansão continua alocada na mesorregião Metropolitana de Curitiba. Em contrapartida, mesmo estando alocados na mesorregião Metropolitana de Curitiba, os demais cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial – além da PUC/PR e da FIES – começam a surgir a partir de 2005.

Entre os anos 2001 e 2004, surgiram os cursos da Faculdade Educacional de Medianeira (UDC), Faculdade União das Américas (UNIAMÉRICA), Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR), Faculdade Unilagos (UNILAGOS), Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu (UNIGUAÇU) e Faculdades do Centro do Paraná (UCP). Estes trouxeram um quantitativo de 440 vagas para o Estado do Paraná, sendo que estão distribuídas nas mesorregiões Oeste, Norte Central, Sudoeste, Sudeste e Centro Sul. Neste sentido, até o ano de 2004, o Estado do Paraná contava com oito cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial, os quais disponibilizavam o total de 650 vagas, distribuídas nas seis mesorregiões supramencionadas. Até então – ano de 2004, século XXI – não havia cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial nas mesorregiões Noroeste, Centro Ocidental, Norte Pioneiro e Centro Oriental.

⁸⁹ No decorrer da exposição e análises dos dados, incluindo a análise das inscrições ativas dos profissionais registrados no CRESS/PR, perceberemos que entre os anos 2005 e 2015, 469 inscrições ativas foram de assistentes sociais que estudaram na FIES. Entretanto e, embora não haja nenhuma referência a este respeito no Cadastro e-MEC, há uma grande possibilidade do curso de graduação em Serviço Social da FIES ter sido extinto, na medida em que não consta qualquer referência de oferta do referido curso no *site* da instituição.

Entre os anos 2005 e 2010, o Estado do Paraná passa a contar com cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial também nas mesorregiões Noroeste e Centro Ocidental, sendo que nestes anos, as IES que passaram a oferecer o referido curso foram: Faculdade de Pinhais (FAPI); Centro Universitário Autônomo do Brasil (UNIBRASIL); Faculdade Bagozzi (BAGOZZI); Faculdade de Educação Superior do Paraná (FESPPR); Faculdades Itecne de Cascavel (ITECNE); Anhanguera; Faculdade Guairacá (FAG); Faculdade Centro Oeste do Paraná (FACEOPAR); Universidade Paranaense (UNIPAR); Faculdade de Ampére (FAMPER); Centro Universitário Ingá; Faculdade Metropolitana de Maringá (UNIFAMMA); e Faculdade União de Campo Mourão (UNICAMPO). Nesta conjuntura, havia cursos de graduação em Serviço Social distribuídos em oito mesorregiões, ofertadas por meio de 21 IES de natureza privada e modalidade presencial, as quais ofertavam 2182 vagas. Até 2010, apenas nas mesorregiões Norte Pioneiro e Centro Oriental não havia a oferta de cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial.

Depois de 2010, conforme descrito na legenda do Mapa 1, houve a criação de mais quatro cursos de graduação em Serviço Social, dois no ano de 2014 e alocados nas mesorregiões Oeste e Norte Central – Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu (IESFI) e Faculdade do Noroeste Paranaense (FANP) –, e os outros dois no ano de 2015, alocados na mesorregião Metropolitana de Curitiba – Faculdade de Tecnologia do Paraná (FATEC) e Centro Universitário Internacional (UNINTER). Estes passaram a ofertar mais 300 vagas – de natureza privada e modalidade presencial – no Estado paranaense para o curso de Serviço Social. Apenas o curso da Faculdade de Ibaiti (FEATI) que consta como não iniciado no Cadastro e-MEC, aponta para a oferta de mais 50 vagas, sendo o único da mesorregião Norte Pioneiro.

Diante do exposto, identificamos que o Estado do Paraná conta com 26 IES de natureza privada e modalidade presencial ofertando o curso de graduação em Serviço Social no ano de 2017, sendo que apenas uma – a UNIPAR – oferece o referido curso em dois *campi*/municípios, o que significa 27 UFAs. Em relação ao número de vagas, as referidas IES juntas, contabilizam 2532 vagas. As UFAs estão alocadas, majoritariamente, na mesorregião Metropolitana de Curitiba, por meio de oito IES que ofertam 860 vagas; seguido da mesorregião Oeste que conta com cinco IES, as quais ofertam 500 vagas; depois vem a mesorregião Norte Central, com quatro IES, ofertando 400 vagas; em seguida, a mesorregião Centro Sul, que conta com quatro IES, as quais oferecem 340 vagas; na quinta posição está Sudoeste, com o quantitativo de duas IES, ofertando 187 vagas; depois a mesorregião Centro

Ocidental, com apenas uma IES que oferta 80 vagas; em penúltimo a mesorregião Noroeste, com apenas uma IES ofertando 65 vagas; sendo as duas últimas, as mesorregiões Norte Pioneiro e Sudeste, as quais dispõem de uma IES cada, ofertando igualmente, 50 vagas.

Verificamos, pois, que a única mesorregião paranaense que não conta com cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial é a Centro Oriental, conforme mencionamos anteriormente.

Apesar de constar no Cadastro e-MEC a oferta de curso de graduação em Serviço Social pela FIES, FESPPR, UNIPAR, UNICESUMAR e UDC, no processo da pesquisa, através da consulta direto no *site* das referidas IES, não encontramos a disponibilidade de oferta do curso, o que traz como pressuposto, a possibilidade de não estarem mais ofertando o curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial, já que a UNICESUMAR iniciou em 2014 a oferta por meio da EAD. Em relação a UNIAMÉRICA, não consta a oferta do curso no *site* da IES, tampouco no Cadastro e-MEC, contudo, conseguimos mapear o número de vagas frente uma pesquisa realizada anteriormente, em meados do ano de 2016, quando ainda constava no Cadastro e-MEC a oferta do curso pela UNIAMÉRICA. Outras IES de natureza privada e modalidade presencial foram identificadas na coleta de dados junto ao CRESS/PR, como UFA de assistentes sociais no Estado do Paraná, quais sejam o Centro Universitário de Curitiba (UNICURITIBA) e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba, entretanto, não encontramos a oferta do curso de graduação nas referidas IES. Vale ressaltar que não conseguimos encontrar no Cadastro e-MEC os cursos de graduação em Serviço Social extintos no Estado do Paraná. Entretanto, ressaltamos que para o mapeamento das UFAs de assistentes sociais neste Estado, utilizamos o Cadastro e-MEC como referência, o qual apresenta inconsistência de dados.

Não foi possível no processo de investigação confirmar o dado de extinção da oferta da graduação nas universidades privadas presenciais. Esta pesquisa pode ser efetuada como desdobramento futuro. A seguir passaremos a expor os dados das UFAs de natureza pública e modalidade presencial.

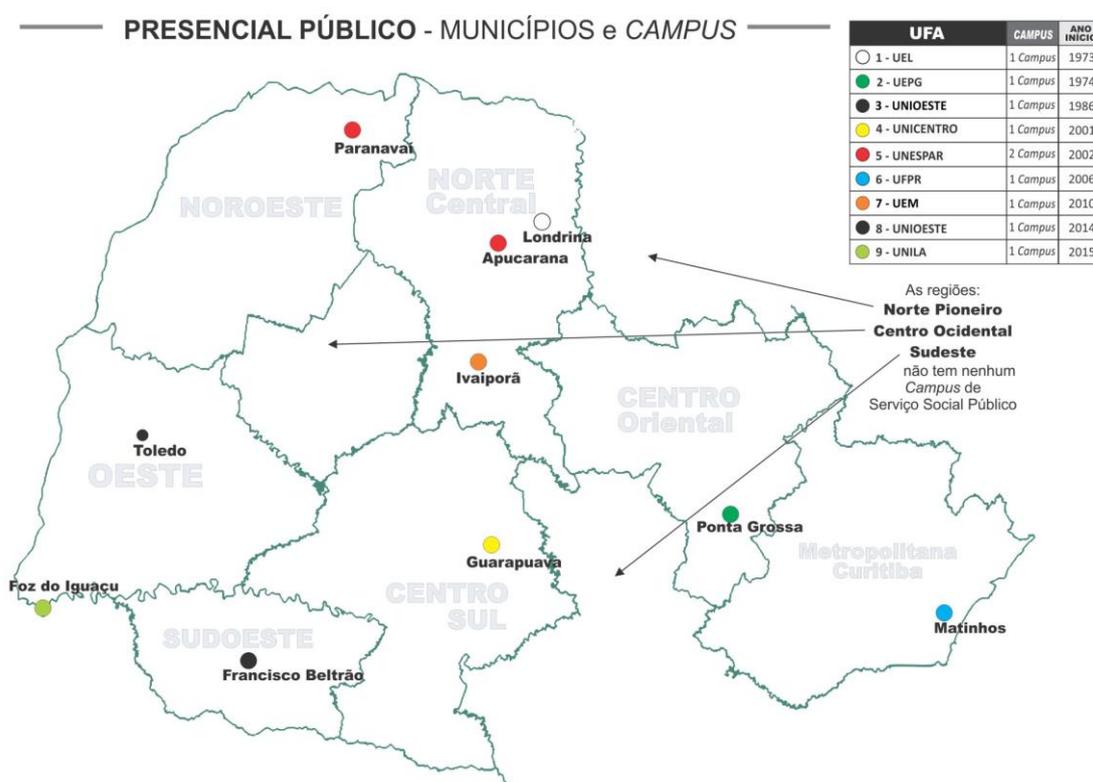
2.2.2 Os cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná: a natureza pública e modalidade presencial

Diferentemente dos cursos de graduação em Serviço Social, ofertados por IES de natureza privada e modalidade presencial no Estado do Paraná – os quais tiveram maior

expansão a partir do século XXI –, os cursos disponibilizados pelas IES universitárias paranaenses, públicas e gratuitas, apresentam predominância até final do século XX.

Como mencionamos anteriormente, até final do século XX, havia apenas cinco IES que ofertavam curso de Serviço Social no Paraná, sendo que destas, três pertencem à esfera pública – UEL, UEPG e UNIOESTE. Com a entrada dos anos 2000, até o ano de 2015, outras IES de natureza pública começaram a ofertar o curso de Serviço Social: UNICENTRO (2001); UNESPAR – em dois *campi* (2002); UFPR (2006); UEM (2010), e; UNILA (2015). Ressaltamos ainda que a UNIOESTE abriu, em 2014, no *campus* de Francisco Beltrão, outro curso para formação em Serviço Social, contemplando mais 40 vagas pertencentes ao setor público. Dessa forma, referenciadas as IES de natureza público-gratuita no Estado do Paraná que ofertam curso de Serviço Social, contamos com oito IES, totalizando 10 *campi* e 469 vagas. O mapa a seguir demonstra tal distribuição.

Mapa 2 – Municípios e UFAS do Estado do Paraná que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial de natureza pública



Fonte: ANTUNES (2017)

Notamos com a exposição e análise da legenda que o segundo curso de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná começou a ser ofertado no ano de 1973, por meio da UEL – universidade pública e gratuita paranaense desde 1970, conforme descrito anteriormente. Não temos conhecimento do número de vagas ofertadas quando da instauração do curso, mas atualmente, a UEL oferece 80 vagas para o curso de graduação em Serviço Social (MEC, 2017). A UEL fica localizada mesorregião Norte Central, a qual caracteriza-se como a primeira a contar com curso de graduação em Serviço Social de natureza pública e gratuito na região paranaense.

Ainda no século XX, precisamente em 1974 e 1986, foram criados cursos de graduação em Serviço Social na mesorregião Centro Oriental – UEPG – e Oeste – UNIOESTE. Quando o referido curso foi instituído na UNIOESTE, esta ainda não dispunha das características de uma universidade, sendo que era oferecido pela Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato (FACITOL), criada em 1980. Assim, as três primeiras universidades paranaenses de natureza público-gratuita e modalidade presencial que passaram a ofertar o curso de graduação em Serviço Social, integravam as mesorregiões Norte Central, Centro Oriental e Oeste, disponibilizando o total de 164 vagas.

Uma identificação em relação as IES de natureza pública e modalidade presencial, que guarda correspondência com a descrição dos dados das IES de natureza privada e modalidade presencial, diz respeito que na década de 1990 não foram criados nenhum curso de graduação em Serviço Social na região paranaense. Tal constatação também se estende para o campo da modalidade de EAD, uma vez que esta passou a disponibilizar cursos de graduação em Serviço Social a partir do ano de 2006, século XXI.

Verificamos anteriormente que a conjuntura política e econômica da década de 1990, corresponde a um período em que as ideias neoliberais ganharam força em nível nacional. Nesta década, o Brasil contou como presidente Fernando Collor de Melo (1990-1991); Itamar Franco (1992-1994); e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir dos anos 2000, assumiu como presidente Luis Inacio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Roussef (2011-2016) e Michel Temer (2016 até a conjuntura atual). Dentre todos estes mandatos, ocorreram dois impedimentos, sendo do Collor de Melo e da Dilma Roussef.

Dos governantes mencionados, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), se mostrou preponderante no processo de transfiguração da política social, em especial da política educacional. Melim (2017) salienta que no governo FHC “O projeto [...] para a educação superior estará sintonizado com os movimentos da mundialização e financeirização do capital e em total consonância e subordinação às determinações dos organismos

internacionais” (p. 83). A campanha eleitoral realizada em 1994 por FHC apresentava cinco metas a serem cumpridas durante seu primeiro mandato (1995-1998): emprego, segurança, saúde, agricultura e educação. No entanto, na luta pelo seu segundo mandato, FHC recebeu severas críticas decorrente do descumprimento de quatro das cinco metas, ficando as margens do foco da mídia apenas a educação. Segundo Neves (1999), os meios de comunicação alardeavam significativamente sobre o investimento no âmbito educacional no governo FHC, sobre a autonomia universitária e da escola, ensino de qualidade, universalização da escolaridade básica, dentre outros fatores constitutivos da luta histórica dos trabalhadores.

Em contra partida, a verdadeira intenção do governo de FHC era agregar a formação escolar à formação do “novo trabalhador” – àquele voltado às exigências da política neoliberal – e para isso, utilizou-se o âmbito escolar para preparar homens para o mercado de trabalho. Verificamos, com isso, mais uma investidura do Estado em utilizar-se da escolarização para alcançar patamares de desenvolvimento social (CUNHA, 1977), ou se preferir, de modernização. Como já sinalizado neste estudo, trata-se da instauração do modelo neoliberal que requer um “novo” tipo de trabalhador: flexível, polivalente, qualificado, que contribua acima de tudo para os interesses do modo de produção capitalista. Desta forma, exigiu-se também uma mudança no sistema educacional – que concebemos como contrarreforma da educação –, o qual alargou ainda mais sua subordinação aos interesses empresariais (NEVES, 1999).

Neste contexto, Neves (1999) evidencia que acaba ocorrendo uma redefinição do papel da escola, a qual passa a se configurar como o alicerce da classe trabalhadora para apreender a operar produtiva e eficientemente as novas tecnologias do mercado, bem como na aceitabilidade dos novos padrões de acumulação do capital, que reestrutura novas formas de organização do trabalho. Afirmando o dualismo educacional historicamente instituído na sociedade brasileira, o governo FHC direciona uma educação diferenciada para aqueles que realizam um *trabalho simples* – braçal – e para aqueles cuja função é realizar um *trabalho complexo* – intelectual.

Para tanto, a classe trabalhadora que realiza o *trabalho simples* necessita de qualificação para “[...] operar com produtividade as novas máquinas e *adaptar-se* aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma de automação flexível [...]” (NEVES, 1999, p. 135, grifo da autora). É neste panorama que identificamos o surgimento dos cursos de qualificação e especialização de curta duração, sequenciais e à distância, assegurados e regulamentados pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, especificamente nos artigos 44 e 80. Já para aqueles que realizam o trabalho complexo

[...] o sistema direciona suas atividades curriculares e a estrutura organizacional de nível superior para capacitar essa parcela da força de trabalho a *adaptar produtivamente* a ciência e a tecnologia transferidas ao país pelos grandes grupos transnacionais e, ao mesmo tempo, oferecer à sociedade homens capazes de organizar a nova cultura empresarial [...] (NEVES, 1999, p. 135, grifo da autora).

De modo geral, o governo de FHC modificou todo o aparelho escolar educacional, com vistas atingir os objetivos citados acima – qualificação dos trabalhadores – e, principalmente por ter como sustentação a consolidação da política neoliberal. Sendo assim,

Nesse contexto, caberá ao Estado a aprovação de uma série de normatizações capazes de evitar o controle das mensalidades e de regulamentar uma política de autorização, reconhecimento, fiscalização e avaliação dos cursos e das próprias instituições que possa garantir o pleno desenvolvimento do mercado e a lucratividade dos seus investidores. Para tanto, os incentivos fiscais por parte do Estado serão fundamentais sob a justificativa de que no ensino privado o “custo” do estudante é mais baixo e com isso seria mais eficiente o Estado conceder incentivos públicos para a abertura de novas matrículas no setor privado. O principal objetivo dessa meta é instituir condições de igualdade de financiamento público para as instituições de ensino públicas e privadas, ou seja, tanto a educação pública quanto a privada poderá acessar, nas mesmas condições, os recursos públicos. Essa estratégia se relaciona com o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços assinado pelos membros da OMC – Organização Mundial do Comércio em 1995, do qual o Brasil é signatário. Tal Acordo inseriu a educação como serviço em bases comerciais [...] (MELIM, 2017, p. 86-87)

Com isso, percebemos que a década de 1990 foi o momento de forjar as bases de sustentação para expansão da educação superior na esfera privada, para que, com a entrada do novo século, o setor privado tivesse todo o respaldo legal e normativo⁹⁰ para se consolidar como alternativa educacional na sociedade periférica brasileira.

⁹⁰ Foi no contexto do governo FHC que algumas legislações foram formuladas, sendo que outras, como a LDB que já vinha sendo gestada há tempos, e foram aprovadas. Dentre elas, Neves (1999) evidencia a Lei n. 9.131/95, que institui o Conselho Nacional de Educação; a Lei n. 9.192 de 21 de dezembro de 1995 que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários; a Emenda Constitucional n.º 14 de 12 de setembro de 1996 e sua regulamentação na Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências; o Projeto de Emenda Constitucional n.º 370/96, “[...] que se propõe a redefinir a normas da autonomia universitária estabelecida na Constituição de 1988 [...]” (NEVES, 1999, p. 139); o Projeto de Lei n. 1.603/96 “[...] que modifica substancialmente a estrutura das escolas técnicas federais [...]” (Idem, p. 139); o Decreto 2.207 de 15 de abril de

Nesta conjuntura, o Estado do Paraná contava com 164 vagas do curso de graduação em Serviço Social de natureza público-gratuita, distribuídas em três mesorregiões e suas respectivas universidades. Em outros termos, sete mesorregiões paranaenses não dispunham, até então, do referido curso.

Entre os anos 2001 e 2005, especificamente no ano de 2001 e 2002, houve a criação de mais três cursos de graduação em Serviço Social de natureza público-gratuita, pertencentes a duas IES – UNICENTRO, localizada na mesorregião Centro Sul e disponibilizando 40 vagas; e UNESPAR, ofertando o curso em dois *campi*, localizados nas mesorregiões Noroeste e Norte Central, disponibilizando 50 vagas em cada *campus*.

Assim, até o ano de 2005, havia a oferta de curso de graduação em Serviço Social nas mesorregiões Norte Central, Centro Oriental, Oeste, Noroeste e Centro Sul, contabilizando o total de 304 vagas. No referido contexto, havia cinco mesorregiões que não contavam com a oferta de curso de graduação em Serviço Social, sendo: Metropolitana de Curitiba; Sudoeste; Sudeste; Centro Ocidental; e Norte Pioneiro. Em contrapartida, como pode ser observado no Mapa 2, mesmo na conjuntura atual, não há oferta de cursos de graduação em Serviço Social de natureza pública e modalidade presencial nas mesorregiões Sudeste, Centro Ocidental e Norte Pioneiro.

Entre os anos 2006 e 2010, foram criados mais dois cursos na região paranaense, através da UFPR – primeira universidade do Estado do Paraná, sendo que o curso de graduação em Serviço Social desta IES começou a ser ofertado no ano de 2006, disponibilizando 35 vagas e localizado na mesorregião Metropolitana de Curitiba – e da UEM – universidade criada em 1970, sendo que o curso de graduação em Serviço Social passou a ser ofertado no ano de 2010, na mesorregião Norte Central, oferecendo 40 vagas.

Entre os anos 2011 e 2015, foram criados os últimos dois cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, de IES públicas e gratuitas e de caráter universitário. Tais cursos foram criados pela UNIOESTE – no *campus* de Francisco Beltrão, situado na mesorregião Sudoeste, criado no ano de 2014, disponibilizando 40 vagas – e pela UNILA – universidade federal, a qual passou a oferecer o curso em 2015 e disponibiliza 50 vagas, situado na mesorregião Oeste.

Diante do exposto, verificamos que há o quantitativo de 469 vagas de natureza público-gratuita no Estado do Paraná, ofertado por IES universitárias, tanto estaduais quanto

1997, “[...] que regulamenta o Sistema Federal de Ensino estabelece que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, se organizem em cinco modalidades [...]” (Idem, p. 140); o Decreto 2.208/97, o qual atua para desmontar o ensino técnico e tecnológico público no país;

federais. As IES estão alocadas em sete mesorregiões, com predominância da mesorregião Norte Central, a qual dispõe de duas IES – UEL, UNESPAR e UEM – que totalizam a oferta de 170 vagas; seguido da mesorregião Oeste, que também dispõe de duas IES – UNIOESTE e UNILA –, ofertando 90 vagas; depois vem a mesorregião Noroeste, que através da UNESPAR oferta 50 vagas; em quarto lugar vem a mesorregião Centro Oriental, que através da UEPG oferece 44 vagas; em seguida vem as mesorregiões Centro Sul e Sudoeste, que através da UNICENTRO e da UNIOESTE, oferecem 40 vagas cada uma; e por último, a mesorregião Metropolitana de Curitiba, que através da UFPR, oferta 35 vagas.

Reafirmamos a lacuna existente na oferta da formação profissional em Serviço Social de natureza pública e gratuita no Estado do Paraná, na medida em que as regiões paranaenses Norte Pioneiro, Centro Ocidental e Sudeste, não dispõem da referida oferta. Também evidenciamos a região Metropolitana de Curitiba, a qual caracteriza-se enquanto centro urbano, contudo, dispõe de apenas um *locus* para formação profissional na área – totalizando apenas 35 vagas –, aspecto no qual abre precedentes para a consolidação, na conjuntura atual, como a região paranaense com maior número de polos de EAD em Serviço Social – Cf. mapa 3.

Observamos ao longo da pesquisa a expansão de IES públicas presenciais no Paraná num contexto de lógica neoliberal. Não foi possível aprofundar as determinações que convergiram nesta expansão nem analisar a qualidade da oferta. Este é um aspecto que poderá ser pesquisado como desdobramento da presente pesquisa.

A seguir, a partir da pesquisa realizada junto ao CRESS/PR e junto ao Cadastro e-MEC, apresentamos os dados referentes às UFAs privadas que ofertam EAD no Estado do Paraná.

2.2.3 Os cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná: a natureza privada e modalidade EAD

Os traços de precarização e aviltamento na formação profissional em Serviço Social atingem, não só, o âmbito da EAD, mas também o ensino presencial público e privado. Contudo, frente o objetivo de estudo, nos limitaremos às análises acerca da EAD.

Tendo como fundamento Iamamoto (2008, p. 134), “Os 6 primeiros cursos de graduação [em Serviço Social] à distância autorizados e em funcionamento já eram, em 2007, responsáveis por 9.760 vagas informadas, o equivalente a 30% das matrículas.” Ou seja, se tais dados eram de 2007 – 10 anos atrás – é possível que na conjuntura atual a EAD

proporcione um “[...] *exército assistencial de reserva* [...]” (Idem, p. 134, grifo da autora), que será melhor argumentado na exposição dos dados das inscrições ativas dos assistentes sociais entre os anos 2005 e 2015. Nesse contexto, em agosto de 2011, segundo os dados expostos por Yamamoto (2014), de 358 cursos de Serviço Social autorizados pelo MEC, 340 eram de modalidade presencial, que dispunham de 39.290 vagas; em contrapartida, 18 eram da modalidade à distância, responsáveis pela oferta de 68.742 vagas.

Desde as primeiras aproximações sucessivas com o objeto de estudo, foram coletados dados que nos proporcionaram acompanhar o movimento de expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, particularmente no Estado do Paraná. Na pesquisa realizada em 2012, identificamos que “[...] das 17 instituições [que ofertavam curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD] espalhadas pelo Brasil, oito [...] ofertavam] no Paraná, se desdobrando em 105 cursos/localidades distribuídos em 60 municípios” (LIMA, 2012, p. 44).

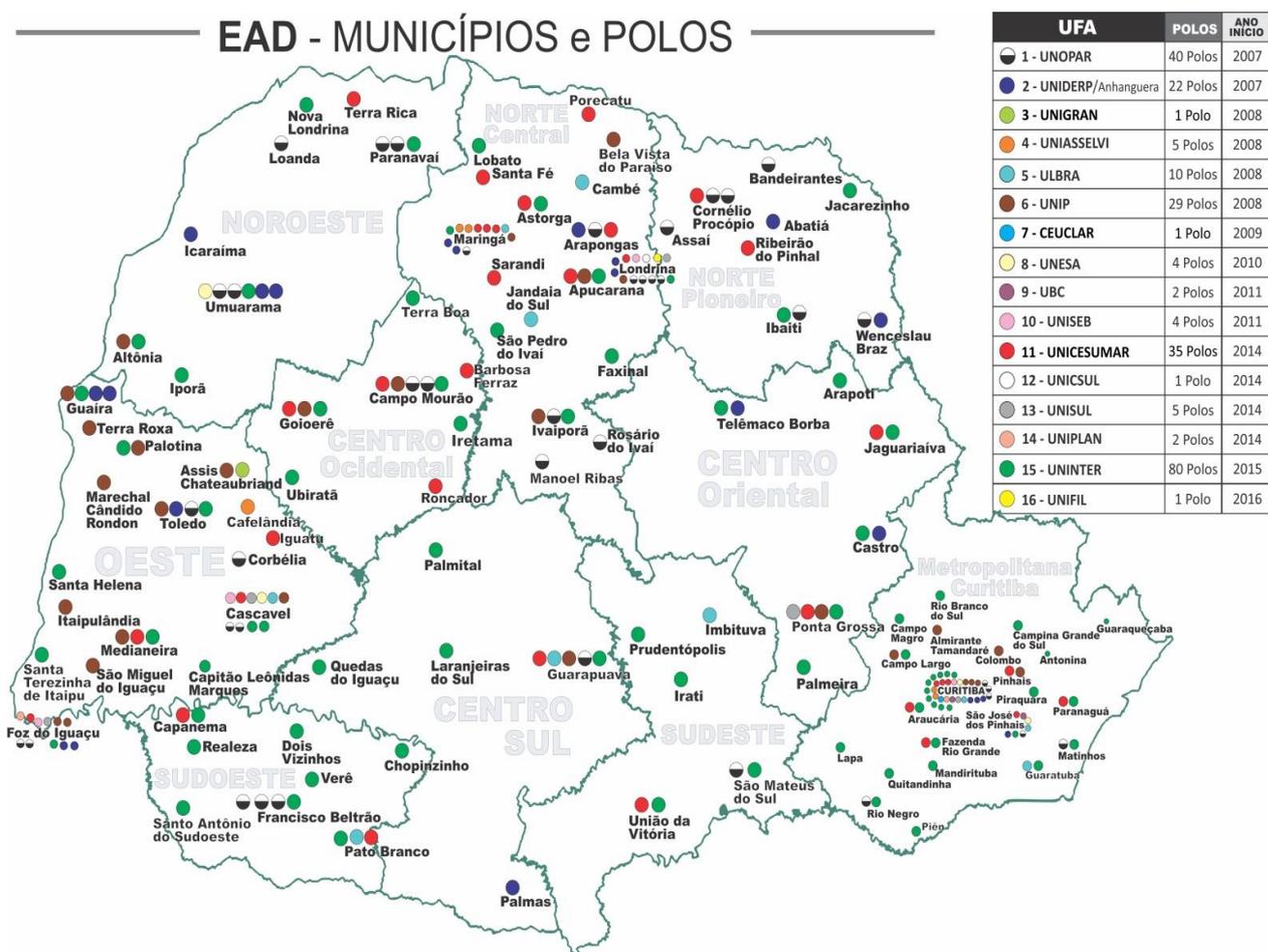
No mapa 3, perceberemos o quanto a EAD no âmbito da graduação em Serviço Social no Estado do Paraná foi exponencialmente alargada, em termos de polos e vagas. Dessa forma, no ano de 2014, realizamos nova coleta de dados – objetando novas aproximações sucessivas com o objeto de pesquisa – no *site* do MEC, a partir do Cadastro e-MEC, onde constatamos que de oito, subiu para 10 o número de IES que ofertam cursos de Serviço Social na modalidade à distância, somente no Estado do Paraná. No ano de 2017, subiram para 16 o total de IES que ofertam a EAD em Serviço Social no Estado do Paraná. No que se refere ao número total de vagas para formação em Serviço Social ofertados nessa modalidade de ensino nas variadas IES, não há como quantificar, todavia, se levarmos em consideração as vagas informações no Cadastro e-MEC, corresponde a 95% das vagas ofertadas no Estado do Paraná. E ainda, o gráfico 3 demonstra que atualmente, 86,7% da oferta de cursos de graduação em Serviço Social, pertencem a esfera privada e modalidade de EAD, enquanto 9,7% correspondem também a esfera privada, mas na modalidade presencial, e apenas 3,6% são do âmbito público-gratuito e modalidade presencial.

Conforme apresentado na reportagem da TV Brasil, também disponível no *site* do CFESS, em 2015 existiam 376 IES que ofertavam cursos presenciais em Serviço Social em todo o Brasil, enquanto na modalidade à distância os cursos ofertados de Serviço Social

correspondem a um quantitativo de 18 IES⁹¹. Ainda assim, a EAD em Serviço Social consegue abranger maior número de alunos, oferecendo até 76 mil vagas por ano.

No Estado do Paraná, percebemos o quão exponencial e desenfreado é o aumento de cursos de graduação em Serviço Social à distância, por meio da análise do mapa a seguir, sendo a partir de 2007, a explosão dos cursos na referida modalidade de ensino:

Mapa 3 – Municípios e polos que ofertam cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD no Estado do Paraná.



Fonte: ANTUNES (2017)

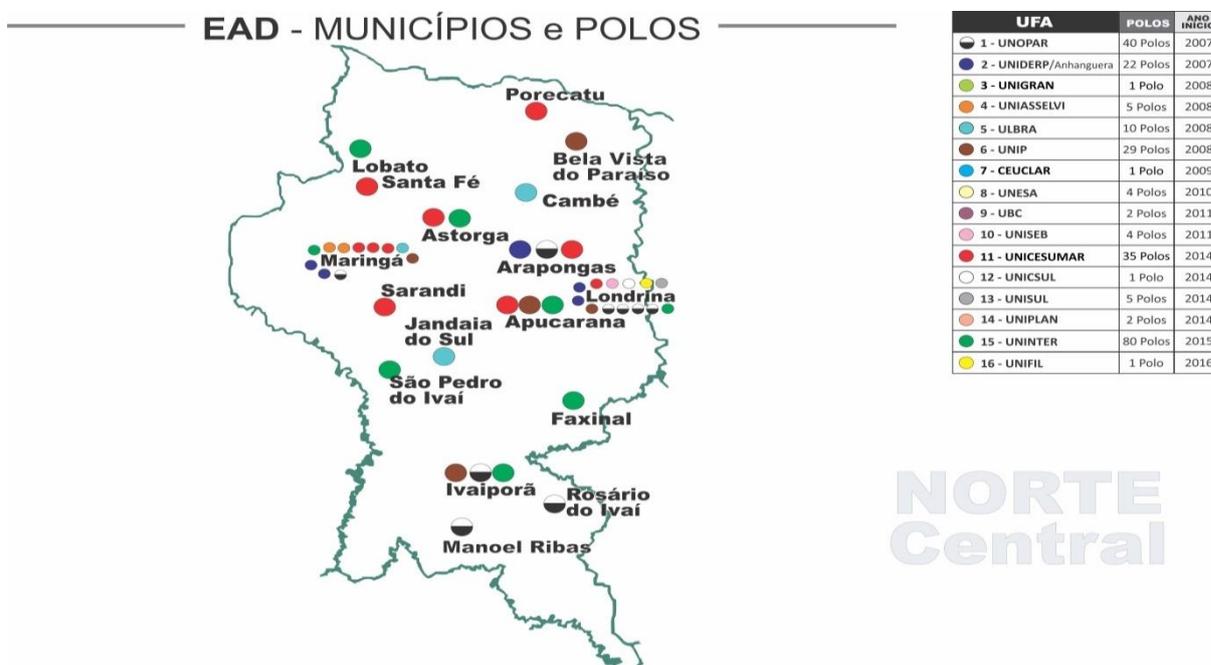
Entre os anos 2007 e 2010, oito IES passaram a ofertar cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD no Estado do Paraná: UNOPAR; UNIDERP/Anhanguera; Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN); Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI); Universidade Luterana do Brasil

⁹¹ TV Brasil: Conselho Federal de Serviço Social condena EaD para alunos desse setor. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/reporterbrasil/bloco/conselho-federal-de-servico-social-condena-ead-para-alunos-desse-setor>> Acesso em: set. 2015).

(ULBRA); Universidade Paulista (UNIP); Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) e Universidade Estácio de Sá (UNESA). As referidas IES agrupadas dispõem de um quantitativo de 112 polos distribuídos em todas as mesorregiões paranaenses. Desse modo, ainda no ano de 2010, a EAD já ultrapassou a oferta da graduação presencial no âmbito do Serviço Social no Estado do Paraná, na medida em que de 1945 até 2015, foram criados aproximadamente 37 cursos de graduação em Serviço Social de modalidade presencial. Passamos a verificar o movimento de oferta de cada IES.

Percebemos, a partir da observação do Mapa 3, que os cursos de graduação em Serviço Social na modalidade EAD começaram a surgir no Estado do Paraná no ano de 2007, por meio da UNOPAR – IES com sede no próprio Estado, localizada na mesorregião Norte Central, no município de Londrina, e integrante do Grupo Kroton Educacional⁹². Esta IES é responsável por 40 polos de EAD para graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, alocados em nove mesorregiões⁹³ e abrangendo 26 municípios. A mesorregião que mais tem polos da UNOPAR para oferta do curso de graduação em Serviço Social é a do Norte Central, com nove polos distribuídos em seis municípios, conforme podemos observar no mapa a seguir:

Mapa 4 – Mesorregião Norte Central



Fonte: ANTUNES (2017)

⁹² O Grupo Kroton Educacional nasceu em meados da década de 1960, no Estado de Minas Gerais, sob a denominação de curso pré-vestibular Pitágoras. A denominação de Kroton foi dada no ano de 2007, quando o grupo foi marcado pela abertura de capital na BM&FBovespa. Atualmente, é o maior grupo educacional do mundo, sendo que se tornou líder no setor de EAD com a aquisição da UNOPAR, em dezembro de 2011, fortalecendo em termos de concentração de capital em 2013, com a aquisição da Anhanguera (KROTON, 2017).

⁹³ Com exceção apenas da mesorregião Centro Oriental.

Depois da mesorregião Norte Central, a UNOPAR agrega maior número de polos no Oeste, Noroeste⁹⁴, Norte Pioneiro e Metropolitana de Curitiba, com a oferta de seis polos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, em cada uma delas. Nas referidas mesorregiões, os polos estão distribuídos da seguinte forma: no Oeste em quatro municípios; no Noroeste em três municípios; no Norte Pioneiro em cinco municípios; e na Metropolitana de Curitiba em quatro municípios. Por fim, estão as mesorregiões Sudoeste (três polos); Centro Ocidental (dois polos); Sudeste (um polo); e Centro Sul (um polo) (MEC, 2017). Nestas, os polos estão distribuídos em um (01) município por mesorregião. Ainda com base no Cadastro e-MEC, a UNOPAR registrou o quantitativo de 21150 vagas informadas, caracterizando-se como a IES que mais oferta vagas para o curso de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná (MEC, 2017).

Ainda em 2007, a UNIDERP/Anhanguera, que também pertence ao Grupo Kroton Educacional, começou a ofertar graduação em Serviço Social na região paranaense, sendo responsável por 22 polos, distribuídos em 15 municípios. Tais polos estão alocados nas mesorregiões Norte Central (cinco polos), distribuídos em três municípios; Oeste (cinco polos), distribuídos em três municípios; Metropolitana de Curitiba (quatro polos), distribuídos em dois municípios; Noroeste (três polos), distribuídos em dois municípios; Centro Oriental e Norte Pioneiro (dois polos em cada uma delas), distribuídos em dois municípios de cada mesorregião; Centro Sul (um polo), correspondendo a um município. As mesorregiões Centro Ocidental, Sudoeste e Sudeste não dispõem de polos da UNIDERP/Anhanguera. Em relação ao número de vagas, a UNIDERP/Anhanguera informou (MEC, 2017) a oferta de 16.800 vagas.

No ano de 2008 a UNIGRAN, a UNIASSELVI, ULBRA e UNIP passaram a ofertar EAD no âmbito da graduação em Serviço Social no Estado do Paraná. A UNIGRAN, IES com sede no Estado de Minas Gerais e pertencentes ao Grupo UNIGRAM Educacional (MEC, 2017), oferta o referido curso através de um (01) polo na mesorregião Oeste, no município de Assis Chateaubriand. Vale ressaltar que a UNIGRAN informou no Cadastro e-MEC a oferta de 3000 vagas (MEC, 2017). A UNIASSELVI, com sede no Estado de Santa Catarina e que pertencia ao Grupo Kroton Educacional⁹⁵ até o ano de 2015, mas atualmente,

⁹⁴ No Cadastro e-MEC, consta que no município de Umuarama há o total de três polos de EAD para oferta do curso de graduação em Serviço Social e não dois conforme exposto no mapa. Desse modo, esta nota serve como errata do gráfi 3.

⁹⁵ De acordo com Meibak; Koike (2015) a Kroton recebeu pela venda “[...] o preço global de até R\$ 1,105 bilhão. Do total, R\$ 400 milhões serão pagos à vista e R\$ 450 milhões em cinco parcelas anuais, de 2018 a 2022,

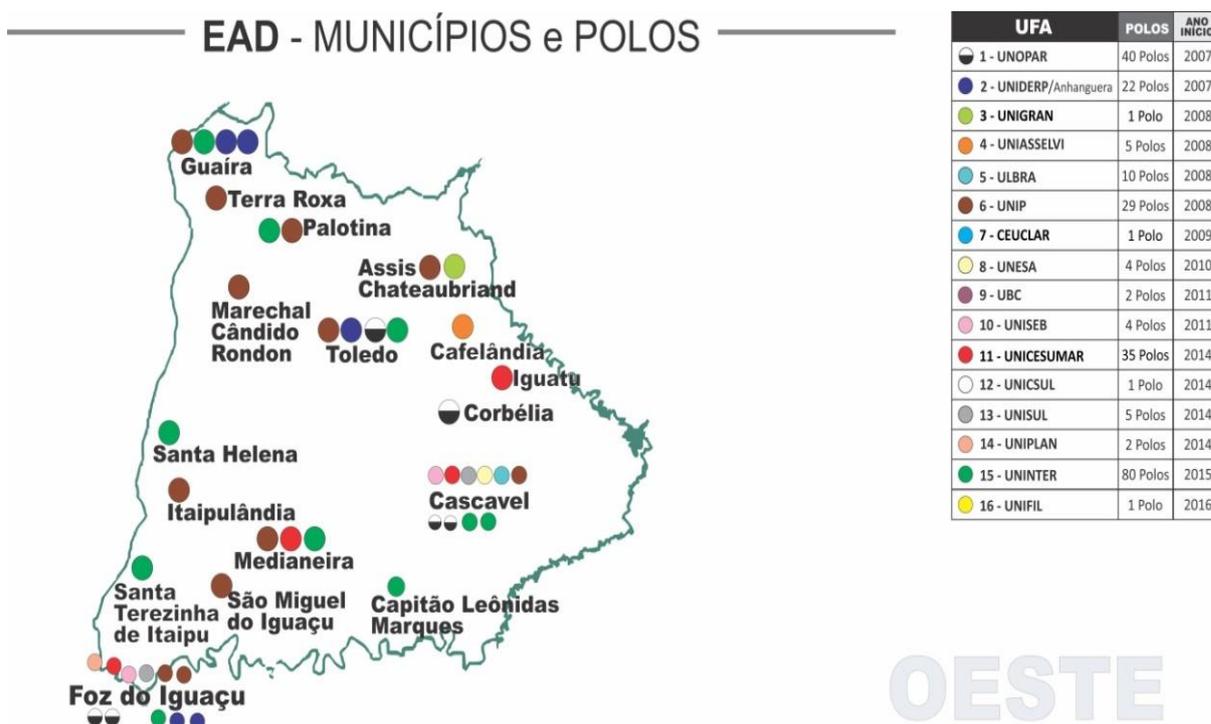
pertence ao “[...] TCG Gestor, subsidiária do Carlyle, à BRL Trust Investimentos e à Vinci Capital Gestora de Recursos” (MEIBAK; KOIKE, 2015, s.p.), possui polos alocados nas mesorregiões Metropolitana de Curitiba (através de dois polos no município de Curitiba), Norte Central (através de dois polos no município de Maringá), e Oeste (através de um polo no município de Cafelândia), contabilizando assim, cinco polos distribuídos em três municípios. A UNIASSELVI possui 1300 vagas informadas (MEC, 2017). A ULBRA, IES com sede no Estado do Rio Grande do Sul e mantida pela Associação Educacional Luterana do Brasil, conta com 10 polos de EAD que oferta graduação em Serviço Social, os quais estão alocados em seis mesorregiões, sendo: Metropolitana de Curitiba, através de três polos distribuídos em três municípios; Norte Central, por meio de três polos distribuídos em três municípios; no Oeste, no Centro Sul, no Sudoeste e no Sudeste, há a oferta de um polo em cada mesorregião. De acordo com o Cadastro e-MEC (MEC, 2017), a ULBRA dispõe de 4000 vagas informadas. Ainda no ano de 2008, a UNIP – IES com sede no Estado de São Paulo e pertencente ao Grupo Objetivo – iniciou a oferta do curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD no Estado do Paraná, através de 29 polos distribuídos em 26 municípios paranaenses, pertencentes a sete mesorregiões: Oeste, através de 12 polos distribuídos em 11 municípios; Metropolitana de Curitiba, através de sete polos distribuídos em cinco municípios; Norte Central, por meio de cinco polos distribuídos em cinco municípios; Centro Ocidental, com dois polos distribuídos em dois municípios; no Noroeste, no Centro Oriental e no Centro Sul, a UNIP oferta um polo em cada mesorregião. A UNIP informou que dispõe de 960 vagas para graduação em Serviço Social (MEC, 2017).

Com base nos dados expostos, percebemos que nos anos de 2007 e 2008, o maior número de polos estava concentrado na mesorregião Oeste, com o quantitativo de 26 polos⁹⁶. No mapa a seguir, estão destacados todos os polos da mesorregião Oeste, inclusive os criados depois de 2008, contabilizando no ano de 2016, 46 polos distribuídos em 17 municípios.

corrigidas pela variação do IPCA. Além disso, a Kroton poderá receber até R\$ 255 milhões de preço adicional, em valor variável a ser calculado com base em metas financeiras e operacionais pré-estabelecidas, em parcelas anuais, de 2018 a 2022, corrigidas pela variação do IPCA” (s.p.). Segundo a reportagem, a UNIASSELVI pertencia a Kroton desde 2012. De acordo com CM Consultoria (2017) a Kroton, quando comprou a UNIASSELVI no ano de 2012, pagou R\$ 510 milhões.

⁹⁶ 12 polos da UNIP, distribuídos em 11 municípios; seis polos da UNOPAR, distribuídos em quatro municípios; cinco polos da UNIDERP, distribuídos em três municípios; um polo da UNIGRAN; um polo da UNIASSELVI; um polo da ULBRA.

Mapa 5 – Mesorregião Oeste



Fonte: ANTUNES (2017)

Embora no contexto de 2008, a UNOPAR mantivesse o maior número de polos criados no Estado do Paraná, a predominância de oferta de EAD para graduação em Serviço Social na mesorregião Oeste pertencia a UNIP, que detém 12 polos nesta localidade, distribuídos em 11 municípios. Também a predominância do número de polos da UNIP na mesorregião Metropolitana de Curitiba (sete polos distribuídos em cinco municípios). Nas mesorregiões Norte Central (nove polos), Noroeste (seis polos), Norte Pioneiro (seis polos) e Sudoeste (três polos), a UNOPAR se caracteriza como a principal IES, em termos de número de polos e vagas, na oferta do curso de graduação em Serviço Social. Nas mesorregiões Centro Ocidental, Centro Oriental, Sudeste e Centro Sul, não havia, até o ano de 2008, predomínio de nenhuma IES sobre a outra, na medida em que o total de polos de EAD para oferta do curso de graduação em Serviço Social oriundos de cada uma delas, se subdividia por igual para todas as IES.

Nos anos de 2009 e 2010, passaram a ofertar o referido curso, a CEUCLAR e a UNESA. A CEUCLAR, IES com sede no Estado de São Paulo e pertencente à Rede de Educação Claretiano, informou o quantitativo de 900 vagas para o curso de Serviço Social (MEC, 2017) no Cadastro e-MEC. O único polo de EAD para graduação em Serviço Social da CEUCLAR no Estado do Paraná está localizado na mesorregião Metropolitana de Curitiba,

no município de Curitiba. A UNESA, IES com sede no do Rio de Janeiro, estava em processo de fusão com o Grupo Kroton Educacional desde meados do ano de 2016, malgrado dos que anseiam por grandes lucros, a incorporação da UNESA (Grupo Estácio)⁹⁷ pelo Grupo Kroton foi reprovada pelo Tribunal do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) – órgão antitruste, que deve regular a concorrência capitalista – no dia 28 de junho de 2017 (GLOBO, 2017b). Segundo a reportagem, a compra estava avaliada em R\$ 5,5 bilhões e foi reprovada por cinco votos contra um (da relatora), visto que este negócio resultaria em *efeitos anticompetitivos*.

Em termos de oferta dos cursos e vagas para graduação em Serviço Social no Estado do Paraná na modalidade de EAD, a UNESA possui um quantitativo de 1740 vagas informadas e conta com quatro polos alocados nas mesorregiões Metropolitana de Curitiba (dois polos distribuídos em dois municípios); Oeste (um polo no município de Cascavel); e Noroeste (um polo no município de Umuarama).

Em suma, o Estado do Paraná encerra 2010, com 08 IES ofertando cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, por meio de 112 polos. Verificamos, pois, uma predominância de número de polos da UNOPAR, seguido da UNIP e depois da Uniderp/Anhanguera, as quais pertencem a duas grandes empresas educacionais, quais sejam a Kroton e a Objetivo. Entre 2007 e 2010, o Oeste se caracterizou como a mesorregião com maior número de polos (27) de EAD, com predominância dos polos da UNIP (12 polos para 11 municípios). Em seguida a mesorregião Metropolitana de Curitiba, com 25 polos, também com a predominância da UNIP (sete polos distribuídos em cinco municípios). Outra mesorregião que se destaca pela oferta da EAD no âmbito da graduação em Serviço Social até o ano de 2010 é a Norte Central, oferecendo 24 polos, porém com a predominância da UNOPAR (nove polos em seis municípios). Nas demais mesorregiões – Noroeste, Norte Pioneiro, Centro Ocidental, Sudoeste, Centro Sul, Centro Oriental e Sudeste – o número de polos de EAD para graduação em Serviço Social cresceu, porém com um ritmo bastante lento se comparado ao Oeste, Metropolitana de Curitiba e Norte Central.

Entre os anos 2011 e 2016, verificamos a grande expansão nos cursos de graduação em Serviço Social, sendo que o número de IES subiu de oito para 16, desdobrando-se em 242 polos de EAD, distribuídos em 103 municípios (MEC, 2017).

No ano de 2011 a Universidade Braz Cubas (UBC), IES com sede no Estado de São Paulo e mantida pela Sociedade Educacional Braz Cubas LTDA, passou a ofertar dois polos

⁹⁷ Segunda maior empresa de educação universitária do Brasil, perdendo apenas da Kroton (GLOBO, 2017a)

para graduação em Serviço Social na mesorregião Metropolitana de Curitiba, distribuídos em dois municípios. Segundo as informações do Cadastro e-MEC (MEC, 2017), a UBC disponibiliza 400 vagas para graduação em Serviço Social. No mesmo ano, a Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (UNISEB)⁹⁸, IES pertencente ao Grupo Estácio, assim como a UNESA, passou a oferecer quatro polos de EAD no âmbito da graduação em Serviço Social, situados nas mesorregiões Oeste (dois polos distribuídos em dois municípios), Metropolitana de Curitiba (um polo no município de Curitiba) e Norte Central (um polo no município de Londrina). A UNISEB tem um total de 5000 vagas informadas para graduação na área (MEC, 2017).

Nos anos de 2012 e 2013 não houve criação de cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, contudo, entre os anos 2014 e 2016, somaram-se as já existentes mais seis IES que adentraram no Estado do Paraná para a venda de serviços educacionais, dentre as quais: UNICESUMAR; Universidade Cruzeiro Sul (UNICSUL); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Centro Universitário do Distrito federal (UNIPLAN), UNINTER; e Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Sendo assim, seguimos com a exposição.

A UNICESUMAR, com sede no Estado do Paraná, começou a ofertar o curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD no ano de 2014, sendo que dispõe de um total de 35 polos, alocados nas 10 mesorregiões paranaenses e distribuídos em 31 municípios: Norte Central (10 polos em oito municípios); Metropolitana de Curitiba (oito polos em seis municípios); Oeste (quatro polos em quatro municípios); e Centro Ocidental (quatro polos em quatro municípios). Já em relação ao Centro Oriental, ao Sudoeste e ao Norte Pioneiro, a UNICESUMAR dispõe de dois polos para cada uma dessas mesorregiões, sendo que cada polo está localizado em municípios diversos, não tendo um mesmo município com mais de um polo desta mesma IES. Por fim, no Sudeste, no Centro Sul e no Noroeste, há um polo por mesorregião da UNICESUMAR; esta IES informou a oferta de 2000 vagas para graduação em Serviço Social.

Também no ano de 2014, a UNICSUL, com sede no Estado de São Paulo e integrante do Grupo Cruzeiro do Sul Educacional – outra grande empresa do ramo, mas não tão grande perto da Kroton e da Estácio; a empresa teve um “[...] faturamento de 750 milhões de reais em 2014, o grupo prevê chegar a 850 milhões de reais em 2015 e a 1 bilhão de reais em receitas em 2016” (SALOMÃO, 2015) –, dispõe de um polo no Estado do Paraná para oferta de graduação em Serviço Social. Este polo está localizado na mesorregião Norte Central no

⁹⁸ O Grupo Estácio comprou a UNISEB em agosto de 2013, pagando pelo negócio o valor de R\$ 615 milhões.

município de Londrina. No Cadastro e-MEC, a UNICSUL informou a oferta de 250 vagas para graduação em Serviço Social (MEC, 2017).

Outras IES que adentraram no Estado do Paraná no ano de 2014, vendendo cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, foram a UNISUL e a UNIPLAN. A UNISUL, com sede no Estado de Santa Catarina, disponibiliza cinco polos em cinco municípios, alocados nas mesorregiões Oeste (dois polos em dois municípios), seguido do Norte Central, Metropolitana de Curitiba e Centro Oriental, com a oferta de um polo em cada uma delas. Já a UNIPLAN, com sede no Distrito Federal, oferece o curso de graduação em Serviço Social em dois polos no Estado do Paraná, localizados nas mesorregiões Oeste e Metropolitana de Curitiba. A UNISUL informou a oferta de 200 vagas e a UNIPLAN, 4260 vagas para graduação em Serviço Social (MEC, 2017).

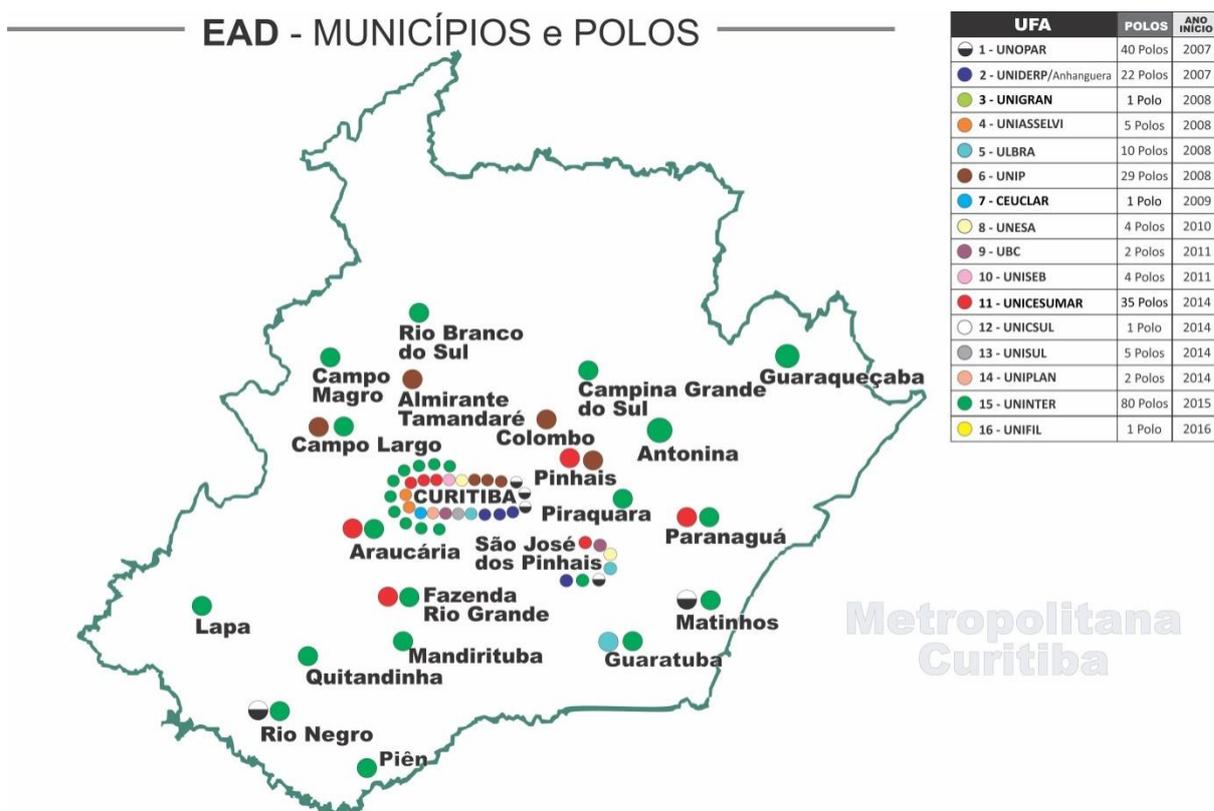
Em 2015 chega a UNINTER – que tem sede em Curitiba/PR e integra o Grupo Educacional UNINTER – superando qualquer outra IES já descrita aqui, em relação ao quantitativo de polos distribuídos no Estado do Paraná. Além do curso na modalidade de EAD, a UNINTER, em 2015, também começou a oferecer 100 vagas para o curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial, conforme expusemos no item anterior, ao nos reportarmos aos cursos de natureza privada e modalidade presencial. A UNINTER possui 80 polos, distribuídos em 70 municípios, pertencentes a 10 mesorregiões paranaenses e disponibilizando 3000 vagas informadas (MEC, 2016). Segue o quantitativo de polos da UNINTER por mesorregião: Metropolitana de Curitiba (28 polos em 19 municípios); Oeste (10 polos em nove municípios); Norte Central (oito polos em oito municípios); Sudoeste (oito polos em oito municípios); Centro Oriental (seis polos em seis municípios); Noroeste (cinco polos em cinco municípios); Centro Ocidental (cinco polos em cinco municípios); Sudeste (quatro polos em quatro municípios); Centro Sul (quatro polos em quatro municípios); e Norte Pioneiro (dois polos em dois municípios).

Embora nossa pesquisa tenha o recorte dos anos de 2005 a 2015, consideramos relevante expor a criação de mais um polo para oferta de EAD no âmbito da graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, tendo em vista a maior aproximação possível com a reconstrução deste movimento. Trata-se da UNIFIL, IES com sede no Estado do Paraná e que dispõe de um polo de EAD no âmbito da graduação em Serviço Social em todo o Brasil, este que está alocado na mesorregião Norte Central, no município de Londrina.

Diferentemente do ano de 2010, quando a predominância de polos de EAD no âmbito da graduação em Serviço Social se encontrava na mesorregião Oeste do Estado do Paraná, a exposição dos dados revelou que no ano de 2016, a mesorregião Metropolitana de Curitiba

ficou como a primeira em termos de oferta do referido curso na modalidade à distância – e também na modalidade presencial de natureza privada – com o quantitativo de 65 polos, abrangendo também o maior número de municípios onde estes polos estão distribuídos, totalizando 22 municípios.

Mapa 6 – Mesorregião Metropolitana de Curitiba



Fonte: ANTUNES (2017)

Nestes termos, segue a ordem das mesorregiões paranaenses, de acordo com o maior número de polos: 1) Metropolitana de Curitiba (65 polos, distribuídos em 22 municípios); 2) Oeste e 3) Norte Central que, coincidentemente, totalizaram o mesmo número de polos e municípios (46 polos, distribuídos em 17 municípios); 4) Noroeste (17 polos, distribuídos em oito municípios); 5) Sudoeste (15 polos em oito municípios); 6) Centro Ocidental (13 polos em sete municípios); 7) Norte Pioneiro (12 polos em oito municípios); 8) Centro Oriental (12 polos em seis municípios); 9) Centro Sul (nove polos, distribuídos em cinco municípios), e por fim; 10) Sudeste (sete polos em cinco municípios). Evidentemente, a predominância da UNINTER se mostra na maioria das mesorregiões, mais especificamente em seis⁹⁹ delas.

⁹⁹ Sudoeste, Centro Ocidental, Sudeste, Metropolitana de Curitiba, Centro Sul e Centro Oriental.

Entretanto, nas demais mesorregiões, há a predominância de oferta dos cursos da UNOPAR (Noroeste e Norte Pioneiro), da UNICESUMAR (Norte Central) e da UNIP (Oeste), evidenciando assim que, no Estado do Paraná, estas quatro empresas de vendas de serviços educacionais na esfera da EAD são as mais fortes.

Em suma, o Estado do Paraná, de acordo com os dados do MEC (2017), conta o quantitativo de 16 IES que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD. Estas IES, se desdobram em 242 polos, distribuídos em 103 municípios paranaenses. As mesorregiões que mais dispõem de polos são a Metropolitana de Curitiba, o Oeste e o Norte Central. Das 16 IES descritas, oito pertencem a grandes grupos educacionais, como por exemplo, Kroton, Estácio, UNIP, ULBRA (CM CONSULTORIA, 2017), assim como a Cruzeiro Sul e a BRL Trust Investimentos e Vinci capital Gestora de Recursos.

Os dados expostos são alarmantes, uma vez que num plano imediato, demonstra a possibilidade de confirmação da *hipótese* levantada na introdução, referente ao novo quadro do Serviço Social brasileiro, bem como a possibilidade de constituição de um novo *perfil* de profissionais assistente sociais.

Destarte, Guerra (2010) elucida que a forma na qual a educação formal de nível superior se apresenta hodiernamente é dimensão constitutiva do estágio atual do capitalismo, uma vez que

Não se explica as atuais configurações do ensino público, privado e a distância se não compreendermos as mudanças no mundo do trabalho e estas como uma condição básica para a elevação das taxas de lucro e do processo de financeirização do capital. Não se explica a precarização, a redução dos direitos e a reformulação das condições gerais do contrato de trabalho senão com a flexibilização, que é sua forma de aparecer, mas que tem seu fundamento no desemprego estrutural que assola toda a sociedade. (GUERRA, 2010, s.p).

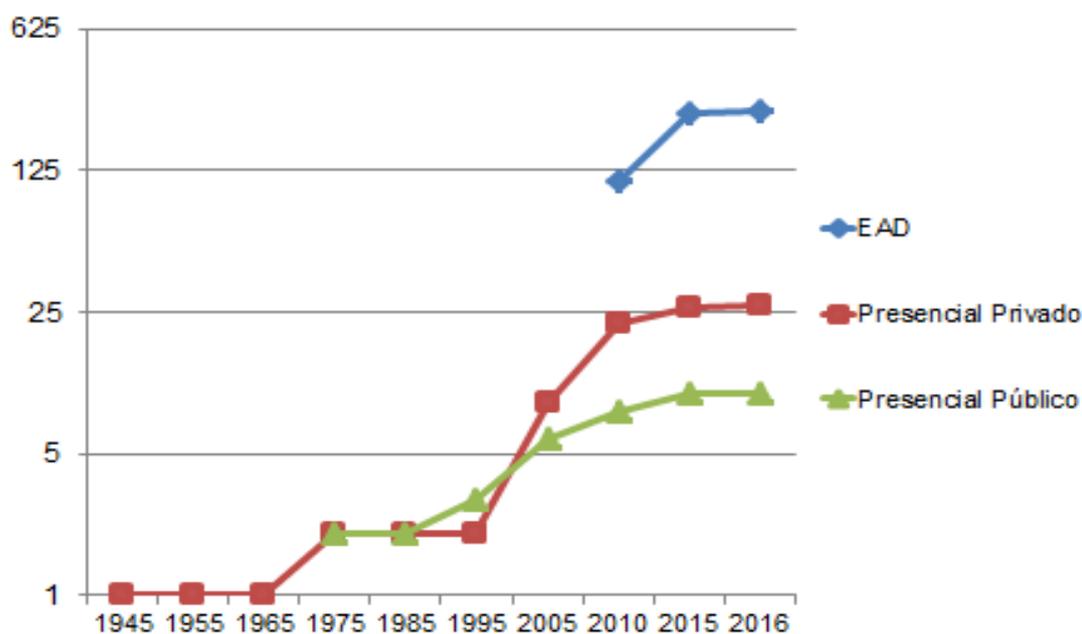
Ora, o que seria o grande investimento de capital internacional para expansão da EAD nas mais diversas divisões sociais e técnicas do trabalho, em especial no Serviço social, se não o estabelecimento de um aligeiramento da formação para responder às demandas estabelecidas pela ordem do capital? A pergunta é afirmativa, no sentido de que não se explica educação superior presencial, gratuita e de qualidade para uns e aligeirada de pouca qualidade para outros – sem nos reportarmos e explicitarmos a contradição inerente ao modo de produção capitalista – haja vista a elitização histórica da educação da sociedade brasileira e todas as outras cujo domínio é do capital. Como também não se explica a expansão da EAD

no âmbito da graduação em Serviço Social, sem situarmos a precarização das relações de trabalho na área da profissão, conforme evidenciamos no primeiro capítulo. A precarização e flexibilização das relações trabalhistas, fruto das transformações societárias, que combina a reestruturação produtiva – da acumulação para a acumulação flexível – com o reordenamento do papel do Estado – de executor para regulador –, lança a luz o capitalismo em sua fase imperialista, sob a égide da financeirização.

Partindo da exposição dos dados, percebemos que três mesorregiões, se combinarmos à descrição dos mapas 1, 2 e 3, se apresentam como o *locus* de maior oferta de cursos de graduação em Serviço Social, quais sejam a Norte Central, Oeste e Metropolitana de Curitiba. Mesmo que a mesorregião Metropolitana de Curitiba tenha ficado em último lugar quando descrita a referida oferta no âmbito das IES de natureza pública, o destaque a ela atribuído na oferta dos cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada, nas modalidades presencial e EAD, são dignos de nota. Destacamos ainda que, mesmo a mesorregião com menor número de polos (Sudeste, com sete polos), consegue ultrapassar a oferta da graduação na modalidade presencial, seja de natureza pública ou privada, na maioria do Estado paranaense, com exceção apenas da mesorregião Metropolitana de Curitiba, que detém o quantitativo de oito IES de natureza privada e modalidade presencial e ofertando o total de 860 vagas.

A exposição realizada até aqui, nos permitiu verificar que na conjuntura atual, a maioria dos cursos de graduação em Serviço Social na região paranaense, está quase em sua totalidade, vinculada à modalidade à distância. Através da análise do gráfico a seguir, conseguimos perceber o movimento de oferta dos cursos de Serviço Social no Estado do Paraná, como forma de sintetizar as argumentações realizadas neste capítulo.

Gráfico 2 – Movimento da oferta de cursos de Serviço Social no Estado do Paraná.



Fonte: ANTUNES (2017)

Faz-se inócuo evidenciar que há uma tendência real do aumento de bacharéis e de possíveis registros profissionais junto ao CRESS/PR – e também nos demais Conselhos em todo o Brasil –, num futuro próximo, de assistentes sociais oriundos da “formação” em Serviço Social na modalidade a distância. Pois, como podemos observar no gráfico acima – para além da tendência de fechamento dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade presencial e, diante da aprovação do Decreto nº 9057/2017 que dispensa a obrigatoriedade das IES em ofertar cursos de graduação na modalidade presencial para iniciar oferta de cursos na modalidade de EAD – a expansão de vagas e polos de EAD, combina-se ao não investimento dos governos nas IES público-gratuitas, como também se relaciona a abertura de recursos públicos para o setor privado, propiciando as bases para o *boom* da EAD, não só no Serviço Social, mas em todas as áreas, como mecanismo estrategista de *alívio da pobreza*.

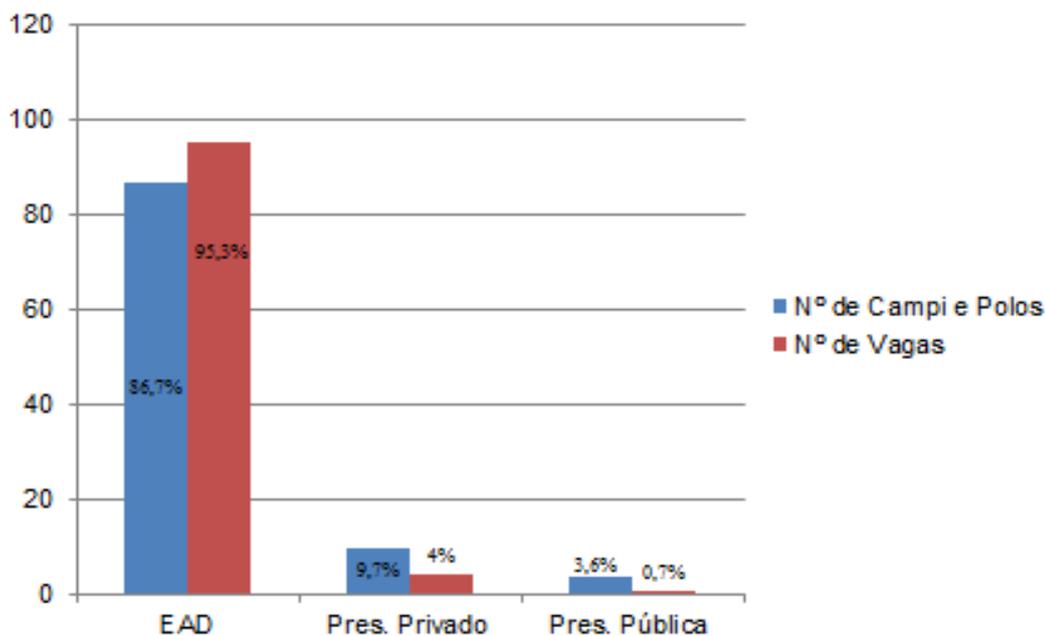
Em geral, identificamos que a graduação em Serviço Social no Estado do Paraná até final da década de 1990, era predominante, mas não exclusivamente, em UFAs públicas presenciais; a partir do século XXI, entre os anos 2000 a 2010, é notável a expansão dos cursos e vagas na modalidade presencial privada; contudo, a partir de 2010, a criação de

cursos de Serviço Social na modalidade presencial público é ínfima, se comparado ao *boom* dos cursos na modalidade EAD privada.

Todo esse contexto – de não investimento em IES públicas, de viabilização e apoio as IES privadas e o *boom* das IES regulamentadas pelo MEC para oferta de EAD – está imbricado ao contexto brasileiro de atingir patamares educacionais conforme orientações e acordos com os organismos internacionais, materializado na Lei 13.0005/2014, que Aprova o Plano Nacional de Educação, em especial, a “Meta 12”, a qual visa elevar a taxa bruta e líquida de matrículas no ensino superior. Em suma, trata-se de propostas demagógicas, ou se preferir, de estratégias de desenvolvimento *pra inglês ver*, mas em última instância a qualidade dos serviços prestados. Em outras palavras, o acesso ao ensino superior através de cursos vinculados ao setor privado não corresponde a qualquer investimento que vislumbre mudanças substâncias na vida dos trabalhadores, no sentido de diminuir a desigualdade social, por meio da redistribuição da riqueza socialmente produzida, para, com isso, pensarmos em emancipação humana dos sujeitos socialmente históricos.

O movimento exposto no primeiro capítulo, de incentivo estatal no ensino privado, com expressão máxima na regulamentação e desregulamentação da EAD no Brasil, propiciou as bases para realidade atual, em que 86,7% da graduação em Serviço Social no Estado do Paraná tenha vinculação à esfera privada e modalidade EAD, enquanto 9,7% pertence a esfera privada e modalidade presencial, sendo que apenas 3,6% integra a esfera pública-gratuita na modalidade presencial. Está desproporção fica evidenciada no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Relação do percentual de polos, *campi* e vagas para o curso de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná.



Fonte: ANTUNES (2017)

Consideramos importante pontuar que os referidos dados foram coletados junto ao Cadastro e-MEC e que a abertura e extinção de determinados cursos podem não ter sido, ainda, regularizada no referido Sistema. Vale destacar também, conforme mencionamos anteriormente, que não nos debruçamos sobre os cursos de graduação em Serviço Social que foram extintos no Estado do Paraná. Estas pontuações são necessárias, pois relevam que os dados sempre demonstrarão uma realidade aproximativa, mas nunca exata. A realidade é dialética e sempre está em movimento. Neste sentido, e considerando, sobretudo, os dados da EAD, há a possibilidade de não exatidão das informações, uma vez que a abertura e fechamento dos polos, agora sob o critério das próprias IES, podem possuir grande velocidade e mobilidade, não sendo possível a contabilização.

No próximo capítulo, temos como objetivo subsidiar as análises referentes ao movimento de inscrição dos assistentes sociais com registros ativos entre os anos 2005 e 2015, aspecto que nos leva a tendência de que, num futuro próximo, a “formação” profissional em Serviço Social será caudatária da EAD, tanto em termos de oferta de vagas, como em relação a quantidades de profissionais inscritos no Conselho Profissional.

3 O ASSISTENTE SOCIAL COMO TRABALHADOR ASSALARIADO: REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E REGISTROS NO CRESS/PR

No segundo capítulo, durante o processo de exposição do Serviço Social no Brasil e no Estado do Paraná, mencionamos que a profissão surgiu antes mesmo de sua regulamentação, aspecto congruente as demais profissionais, frente a instalação recente do regime republicano. As transformações nas formas de organização política e econômica de uma dada sociedade – incluindo aí as profissões inseridas na divisão social e técnica do trabalho – se dão, dialeticamente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das forças produtivas, estas que são gestadas através do trabalho que delinea e promove a superação de necessidades na vida social, no mesmo processo em que se criam novas necessidades. Este é o fundamento da vida social, em outros termos, o trabalho como categoria fundante do ser social, que cria e recria as condições materiais de existência.

Somente através do trabalho humano, que carrega uma posição teleológica¹⁰⁰ é que ocorrem as transformações na natureza e também no ser social. O trabalho, idealizado teleologicamente e materializado mediante o próprio trabalho, possibilita aos homens dar saltos ontológicos, que...

[...] implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores [...]. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, 1986, p. 6).

Em linhas gerais, o que constitui o ser social é a relação do homem com a natureza; esta só é possível através da mediação pelo trabalho. Simultaneamente a tal mediação – homem/natureza pelo trabalho – outras categorias são desenvolvidas socialmente: a linguagem, a consciência, a liberdade, a sociabilidade, a universalidade, a divisão do trabalho, etc. O ser social em sua constituição, satisfaz e cria necessidades por meio do trabalho, reconhece o processo de trabalho e cria todos os meios para realizá-lo – dependendo do grau de desenvolvimento das forças produtivas que, quanto mais desenvolvida, mais distância os

¹⁰⁰ “Pôr, neste caso, não significa simplesmente tomar consciência, como acontece com outras categorias – especialmente com a causalidade – ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico” (LUKÁCS, 1986, p. 9).

homens de sua condição natural, ou seja, processo de humanização. Em face do desenvolvimento das forças produtivas e processo de implementação do modo de produção capitalista, o trabalho passou a apresentar outra finalidade – para além de satisfação de necessidades – qual seja, a acumulação de excedente, que ocorre concomitantemente com a desapropriação do trabalho e capacidade do pôr teleológico contido no homem, engendrando a categoria denominada alienação.

O trabalho assalariado pressupõe o modo de produção capitalista, considerando que, histórica e legitimamente, reconhece-se esse modo de produção como aquele em que trabalhadores colocam sua força de trabalho à venda, em troca de um salário¹⁰¹, diferentemente no sistema escravista e feudal.

Batista (2014) apresenta as determinações conjunturais e historicidade em que foi se consolidando o modo de produção capitalista, possibilitando uma compreensão de como o *“novo vai galgando paulatinamente o velho”* e, estabelecendo assim, as duas classes constituintes desse sistema – classe burguesa e trabalhadora – que se delineia perante mudanças frequentes nos meios de produção e, conseqüentemente, nas relações sociais. Do contrário, por ser um sistema autodestrutível, pereceria facilmente. Batista (2014) explica que a partir da relação antagônica, contraditória e conflituosa entre ambas às classes fundamentais do modo de produção capitalista, emerge a “questão social” e suas manifestações denominadas de “irreversíveis”, e ainda, as diferentes estratégias do capital de se manter no domínio, frente as crises que também lhe são intrínsecas.

O modo de produção capitalista apresenta como especificidade o fato do homem ser “livre” para vender e comprar força de trabalho. A dominação capitalista deu-se gradativamente, na medida em que as revoluções industriais, francesa e tecnológica, se constituíram e constituem a partir de processos temporais largos, de rupturas e continuidades. Neste sentido,

a partir do momento em que ‘todos podiam ser proprietários’, os trabalhadores foram inseridos em uma sociedade cujo mercado ‘livre’ passou a ser o único e exclusivo espaço em que as relações de vínculo foram

¹⁰¹ “O salário é determinado mediante o confronto hostil entre capitalista e trabalhador” (MARX, 2004, p. 23). “A taxa mais baixa e unicamente necessária para o salário é a subsistência do trabalhador durante o trabalho, e ainda [o bastante] para que ele possa sustentar uma família e [para que] a raça dos trabalhadores não se extinga” (Idem, p. 24). “A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como a de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele” (Idem, Ibidem).

estabelecidas e aceitas. Todos, a partir desse momento histórico, colocavam-se na posição de homem livre para negociar suas propriedades sob as regras do mercado (BATISTA, 2014, p. 30).

O trabalho do assistente social não difere destes termos, uma vez que trata-se de uma profissão, inserida na divisão social e técnica do trabalho, donde os assistentes sociais realizando o exercício profissional, vendem a força de trabalho em troca de um salário. Esta condição aloca o/a assistente social no *rol* de trabalhadores que vendem a sua força de trabalho e, neste sentido, há que se ter um empregador que irá comprar esta força de trabalho, o qual se apresenta, majoritariamente, vinculado as políticas sociais– ou seja, o Estado.

Apesar disso, tem-se, desde a década de 1990, em especial a partir de 1995 sob as bases do Plano MARE, elaborado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira – um esvaziamento das políticas sociais implementadas pelo Estado, em especial da Seguridade Social e da Educação. Já evidenciamos neste trabalho que o Estado, diante de seu reordenamento para atender as demandas do capital, alterou sua característica de executor de políticas públicas, passando a administrar com características de gerenciamento¹⁰², regulação, fiscalização e fomentação. Assim, os direitos sociais que foram transmutados e alocados na condição de “serviços” não exclusivos do Estado – dentre eles a educação – sofreram demasiadas refrações, considerando o menor investimento público no setor público que passou a incentivar o setor privado. O congelamento de verbas públicas, com o discurso de equilibrar as contas públicas – a citar, a recente Proposta de Emenda Constitucional (PEC) do teto dos gastos públicos, PEC 241 ou PEC 55, aprovada em dezembro de 2016 – é exemplo do aprofundamento dos retrocessos no campo das conquistas dos trabalhadores, no que tange os direitos sociais e democratização.

A característica gerencial do Estado determinou como consequência o redimensionamento nos espaços sócio ocupacionais dos assistentes sociais (MONTAÑO, 1997), tendo em vista o incentivo público no setor privado, para o desenvolvimento de ações não estatais no campo das políticas públicas, combinado às ações focalistas, minimalistas e de gestão da pobreza implementadas pelo Estado em face das expressões da “questão social”.

Esta nova configuração das políticas sociais, passa a requerer um perfil de assistente social consoante com as ações focalistas nas políticas de enfrentamento às expressões da “questão social”, divergente daquele construído e pensado à luz de um referencial crítico e

¹⁰² “O discurso de reforma administrativa assume uma nova dimensão a partir de 1994, quando a campanha presidencial introduz a perspectiva da mudança organizacional e cultural da administração pública no sentido de uma administração gerencial” (BRASIL, 1995).

materializado das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, defende que,

Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABEPSS, 1996).

Entretanto, o assistente social, imbuído nestes espaços de trabalho precarizados, se vê na constante tensão entre o Projeto Ético Político Profissional e as normativas e requerimentos institucionais, ocasionando um redimensionamento do significado social da intervenção profissional dos assistentes sociais. Sob a luz da tensão entre projeto profissional e trabalho assalariado, Yamamoto (2008) explica que,

Transitar da análise da instituição Serviço Social para o seu exercício agrega, portanto, um complexo de novas determinações e mediações essenciais para elucidar o significado social do trabalho do assistente social. Sintetiza as tensões entre o direcionamento, socialmente condicionado, que o assistente social pretende imprimir ao seu trabalho concreto condizente com o projeto profissional coletivo e as exigências que os empregadores impõem aos seus trabalhadores assalariados especializados. [...] *estabelece-se a tensão entre o projeto ético-político e alienação do trabalho [...]*” (p. 128, grifo da autora).

Na conjuntura hodierna, a referida tensão fica menos evidente, isso, levando em conta a análise da expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, uma vez que estes cursos, fincados na condição aligeirada, de privatização e de certificação em larga escala, acabam formando profissionais afinados ao perfil requerido pelas instituições empregadoras, ou seja, aquele profissional a-crítico, que pensa o imediato sem relacioná-lo com os fins em que se pretende alcançar, formatado para gerenciar a pobreza e administrar a barbárie (MELIM, 2017).

Podemos considerar, frente a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e não universitária – ou seja, que não demanda a vinculação entre pesquisa, ensino e extensão – que, possivelmente, grande parte dos assistentes sociais brasileiros, formados nos últimos 15 anos, tenha um perfil estreitado à dinâmica e interesses do mercado¹⁰³, aonde se sobrepõe o cidadão do consumo e as relações fetichizadas que atingem

¹⁰³ Yamamoto (2008) elucidada que o significado social da profissão não é priorizar o mercado.

também, a tomada de compreensão da relação teoria e prática de forma aligeirada e imediata. Yamamoto (2015) nos lembra que

a pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às “demandas flexíveis do mercado” estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às “normas do mercado”, parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na *questão social*. Os desdobramentos envolvem um processo de despolitização da categoria, decorrentes, ainda, isolamento do processo de ensino envolvido no EAD e falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária. [...]. O estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais – este sim o seu objetivo maior – a que subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a precarização do ensino e do trabalho profissional (IAMAMOTO, 2015, p. 441, grifo da autora).

Logo, há grande possibilidade de a intervenção do assistente social formado sob estas condições, apresentar equívocos, se considerando o Projeto Ético Político e o perfil de profissional que se deseja formar baseado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

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/controlar 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. (CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010, p. 14-15).

É calcado nesta tensão que o assistente social venderá sua força de trabalho para as instituições empregadoras, logo, denotamos que para realizar as mediações necessárias entre o Projeto Ético Político Profissional e a autonomia relativa, sendo esta última, fruto das regulações e normatizações das instituições empregadoras, necessário se faz a compreensão

crítica da historicidade do Serviço Social, seus fundamentos e significado social, para não cairmos na realização de um exercício que pode reconstruir condições já superadas pela categoria profissional.

Já mencionamos neste estudo, que para vender a sua força de trabalho como assistente social, não basta ter o Bacharelado em Serviço Social, condição também necessária desde 1953, mas considerada suficiente entre os anos de 1953 a 1962. Como vimos, com a regulamentação da profissional – datada da década de 60 do século XX, quando o Decreto n. 994 de 15 de maio de 1962 regulamentou a Lei n. 3.252 de 27 de agosto de 1957 – o Serviço Social estabeleceu-se como “[...] objeto da profissão liberal¹⁰⁴ de Assistência Social, de natureza técnico-científica” (BRASIL, 1962, s.p.). De acordo com o artigo 4º do referido Decreto, para exercer a profissão de Serviço Social, faz-se necessária a inscrição junto ao respectivo CRESS de abrangência da área em que o assistente social irá exercer a profissão. Vimos também que no contexto da regulamentação da profissão de Serviço Social, o território nacional fora dividido em 10 regiões/Conselhos – artigo 7º do Decreto nº 994/62 –, sendo que para um determinado Estado constituir-se como região autônoma, haveria de atingir o número mínimo de 500 assistentes sociais exercendo a profissão na respectiva área.

Ramos (2005) evidencia que a “[...] regulamentação das profissões e os conselhos de fiscalização têm suas origens relacionadas ao surgimento das atividades laborativas e do trabalho humano propriamente dito, em remotas épocas da história humana” (p. 118). Entretanto, esta mesma autora explica que o controle do exercício das profissões aparece de forma mais evidente no contexto da Primeira Guerra Mundial até meados do século XX, quando os ideais de cunho ideológico liberal enfraqueceram, dando vasão para a intervenção estatal em processos econômico-sociais.

No âmbito da sociedade brasileira, o Estado passou a intervir nas relações trabalhistas, bem como na regulamentação das profissões e instituição de conselhos de fiscalização profissional, no contexto do primeiro governo Vargas (1930-1937). Iamamoto; Carvalho (2008) tecem importantes esclarecimentos acerca do processo de consolidação do “[...] corporativismo, enquanto sistema de dominação política [...]” (p. 151), na medida em que a

¹⁰⁴ Parafrazeando Guerra (2007), reconhecido como profissional liberal erroneamente. Nesta mesma linha de análise, Yazbek (2009, p. 133) explica que, “[...] embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissão liberal no Brasil, o assistente social não tem se configurado como profissional autônomo no exercício de suas atividades, não dispondo do controle das condições materiais, organizacionais e técnicas para o desempenho de seu trabalho. No entanto, isso não significa que a profissão não disponha de relativa autonomia e de algumas características que estão presentes nas profissões liberais como [...] a presença de um Código de Ética, orientando suas ações [...], a Regulamentação legal da profissão [...] e fóruns que objetivam disciplinar e defender o exercício da profissão – o CFESS e os [...] CRESS”. Na Lei 8662/93, não consta que o Serviço Social é uma profissão liberal, tampouco técnico-científica.

referida conjuntura se caracterizava como a emergência do Serviço Social na sociedade brasileira. Trata-se de um momento histórico de intensa repressão ao movimento operário, combinado às estratégias de manutenção do poder pós-crise de 1929, com vista na manutenção da harmonia social.

De acordo com Ramos (2005), o primeiro conselho fiscalizar de profissão na sociedade brasileira foi a Ordem dos Advogados, criado em 1930. A partir disso, e em consonância à ampliação do ensino superior no Brasil, bem como do mercado de trabalho, as demais categorias profissionais começaram a se organizar, objetivando a regulamentação e instituição do conselho fiscalizador. “O processo de construção dos conselhos inicia-se [...] a partir do controle político do Estado dentro de uma lógica burocrática e autoritária, na qual os processos eram decididos ‘pelo alto’.” (RAMOS, 2005, p. 122), condição esta não divergente quando da instauração do CFAS e dos CRAS – atualmente CFESS e CRESS –, os quais, quando criados em 1962, tinham um caráter burocrático, punitivo e policialesco, em consonância com o objetivo do Estado de controle da classe trabalhadora, bem como devido o contexto ditatorial da sociedade brasileira.

Entretanto, conforme exposto nesta dissertação, o Serviço Social passou de uma vertente tradicionalista, para uma perspectiva crítica, fruto do *Movimento de Reconceituação*, calcado nas lutas da classe trabalhadora que tiveram marco nos anos de 1968 nos mais variados países do mundo. Este contexto impulsionou a sociedade brasileira a lutar pelo processo de redemocratização e os Conselhos Profissionais não ficaram isentos a todo este movimento.

Os fatores conjunturais da sociedade brasileira, que vivenciava um processo de redemocratização política, com a reabertura de diversos espaços organizativos dos trabalhadores, bem como, a renovação profissional pela qual passava o Serviço Social brasileiro foram determinações decisivas para implicar tal mudança na esfera dos conselhos de fiscalização profissional (RAMOS, 2005, p. 127-128).

Em relação às *mudanças na esfera dos conselhos de fiscalização* citadas pela autora, trata-se de um posicionamento divergente àquele de cunho punitivo, autoritário e policialesco. Em outros termos, o CFAS também passou por um processo de democratização, culminando na primeira eleição para o Conselho Federal em 1987 para escolha de seus representantes (RAMOS, 2005). Outro marco destacado pela autora corresponde ao Código de Ética de 1986 que, como já mencionado, apresenta um avanço em termos de fundamento teórico, especialmente por utilizar-se de referências da tradição marxista, bem como por ser neste

Código que a categoria profissional se posiciona claramente como integrante e a favor da classe trabalhadora.

[...] a categoria de Assistentes Sociais passa a exigir também uma nova ética que reflita uma vontade coletiva, superando a perspectiva a-histórica e a-crítica, onde os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe. A nova ética é resultado da inserção da categoria nas lutas da classe trabalhadora e, conseqüentemente, de uma nova visão da sociedade brasileira. Neste sentido, a categoria através de suas organizações, faz uma opção clara por uma prática profissional vinculada aos interesses desta classe (CFAS, 1986, p. 01).

Na década de 1990, o Congresso Nacional aprovou a nova Lei de Regulamentação da Profissão – Lei nº 8.662/1993, revogando a Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957 e Decreto 994/62 – assim como o novo Código de Ética – Resolução CFESS 273/93, revogando o Código de 1986 –, sendo que nestas normativas fica alterada a nomenclatura dos Conselhos – CFAS passa a chamar-se CFESS e CRAS passa a chamar-se CRESS, conforme disposto no artigo 6º da referida Lei. A exigência de registro profissional no respectivo Conselho Regional se mantém na Lei 8662/93, conforme estabelecido no artigo 2º, Parágrafo Único.

Ainda com base na Lei que Regulamenta a profissão, o CFESS e os CRESS têm como “[...] objetivo básico [...] disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional” (BRASIL, 1993, s.p.). Ao CFESS, compete

I - orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício da profissão de Assistente Social, em conjunto com o CRESS; II - assessorar os CRESS sempre que se fizer necessário; III - aprovar os Regimentos Internos dos CRESS no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS; IV - aprovar o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais juntamente com os CRESS, no fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS; V - funcionar como Tribunal Superior de Ética Profissional; VI - julgar, em última instância, os recursos contra as sanções impostas pelos CRESS; VII - estabelecer os sistemas de registro dos profissionais habilitados; VIII - prestar assessoria técnico-consultiva aos organismos públicos ou privados, em matéria de Serviço Social [...] (BRASIL, 1993, s.p.).

Já aos CRESS, conforme disposto no artigo 10, recaem as atribuições de

I - **organizar e manter o registro profissional dos Assistentes Sociais** e o cadastro das instituições e obras sociais públicas e privadas, ou de fins filantrópicos; II - fiscalizar e disciplinar o exercício da profissão de Assistente Social na respectiva região; III - expedir carteiras profissionais de Assistentes Sociais, fixando a respectiva taxa; IV - zelar pela observância do

Código de Ética Profissional, funcionando como Tribunais Regionais de Ética Profissional; V - aplicar as sanções previstas no Código de Ética Profissional; VI - fixar, em assembléia da categoria, as anuidades que devem ser pagas pelos Assistentes Sociais; VII - elaborar o respectivo Regimento Interno e submetê-lo a exame e aprovação do fórum máximo de deliberação do conjunto CFESS/CRESS (BRASIL, 1993, s.p., grifo nosso).

Atualmente, conforme traz a Resolução CFESS 582/2010, integra o conjunto CFESS/CRESS o quantitativo de 26 CRESS, abrangendo assim, quase todo o território brasileiro, com exceção apenas do Estado de Roraima, que pertence a jurisdição do CRESS do Amazonas. Dentre os 26 CRESS, trataremos apenas do CRESS/PR, este que foi criado em 1980, por meio da Resolução CFAS nº 137/80.

A organização do CRESS/PR conta com a sede localizada no município de Curitiba, com a seccional situada no município de Londrina e com 20 NUCRESS¹⁰⁵. Os NUCRESS se constituem enquanto “[...] espaços de articulação e organização dos Assistentes Sociais que cumprem o papel de interiorização, descentralização e democratização da gestão política do CRESS” (CRESS, 2005). Em outros termos, são espaços organizados por profissionais de uma determinada região, com o objetivo de contribuir no encaminhamento político-administrativo das atividades do CRESS (CRESS, 2016).

O CRESS/PR foi o *locus* da coleta de dados da investigação materializada nesta dissertação, compondo o segundo conjunto de dados sistematizados, analisados e que serão expostos neste capítulo – o primeiro conjunto de dados corresponde aos polos de EAD que ofertam cursos de graduação e Serviço Social no Estado do Paraná, os quais integram o movimento de oferta do curso de graduação em Serviço Social. Assim como justificado na introdução desta dissertação, o interesse pelo tema ora estudado, tem vinculação ainda com o processo de graduação em Serviço Social, momento em que foram suscitados os primeiros questionamentos acerca da EAD no âmbito da graduação em Serviço Social. Desde então, buscamos aproximação com a temática da EAD, sempre com a identificação do movimento contínuo de expansão das IES e polos de EAD que passaram a ofertar cursos de graduação na área.

No capítulo segundo desta dissertação, tratamos de reconstruir o movimento de oferta dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná. A partir disso, percebemos que até final do século XX, a referida oferta se alocava, majoritariamente – mas não

¹⁰⁵ Litoral; Ponta Grossa; Irati; Guarapuava; União da Vitória; Pato Branco; Francisco Beltrão; Foz do Iguaçu; Cascavel; Campo Mourão; Umuarama; Cianorte; Paranavaí; Maringá; Apucarana; Cornélio Procópio; Jacarezinho; Toledo; Telêmaco Borba; e Ivaiporã (CRESS, 2016).

exclusivamente – no âmbito das IES público-gratuitas e de caráter universitário. A partir do século XXI, houve a expansão da oferta dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, contudo, esta expansão – dissimulada na mídia como democratização do acesso ao ensino superior – permaneceu sob as margens do ensino comercializado, através da venda de serviços educacionais, apresentando um *boom* incontrolável a partir de 2007 através da EAD. Incontrolável, mas regulamentado pelo Estado brasileiro por meio das mais diversas legislações e normatizações trabalhadas no capítulo primeiro.

Frente ao exposto – em que firmamos a proximidade com o objeto de estudo – foi inevitável o surgimento de novas indagações, especialmente no sentido de compreender em que medida vem sendo absorvidos os assistentes sociais pelo mercado de trabalho no Estado do Paraná, tendo em vista a grande oferta de cursos de graduação de natureza privada. Tem-se gerado um exército de reserva de assistentes sociais, frente a certificação em larga escala que distribui diplomas a granel? Infelizmente, este questionamento permanecerá sem resposta, mesmo porque, não coletamos dados acerca do número de estudantes que se titulam bacharéis em Serviço Social anualmente, para contrapor ao número de profissionais inscritos nos CRESS de todo o Brasil ou, especificamente no CRESS/PR.

Contudo, coletamos dados que comprovam o movimento da expansão da EAD no âmbito da graduação em Serviço Social no Estado do Paraná e, também, do quantitativo de profissionais com inscrição ativa junto ao CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015. A partir da sistematização dos dados, conseguimos identificar os profissionais registrados de que são provenientes da graduação presencial e aqueles oriundos da graduação na modalidade de EAD. Mesmo que a pergunta acima elaborada permaneça sem resposta, afirmamos que há uma tendência real de aumento das inscrições ativas de assistentes sociais que se graduaram na modalidade de EAD, como implicação direta da expansão a que nos referimos. Estaria esta expansão, engendrando um novo perfil profissional para a categoria dos assistentes sociais? A expansão da oferta de cursos de graduação em Serviço Social poderá alterar a direção estratégica da profissão, gestada no Movimento de Reconceituação e materializada nas normativas e legislações profissionais que delineiam o Projeto Ético Político Profissional?

Com base nestas argumentações, no próximo item serão expostos os dados coletados no CRESS/PR, com as respectivas análises e convergências.

3.1 O MOVIMENTO DOS REGISTROS PROFISSIONAIS DE ASSISTENTES SOCIAIS COM INSCRIÇÃO ATIVA ENTRE OS ANOS 2005 E 2015 NO CRESS 11ª REGIÃO/PR

Os CRESS tem a atribuição de organizar a inscrição profissional dos Assistentes Sociais, como condição intrínseca a obrigatoriedade de registro profissional nos CRESS para legalidade do exercício profissional do Assistente Social.

Além da Lei que Regulamenta a profissão, a Resolução nº 582/2010 também traz aspectos acerca do requisito de inscrição nos CRESS para legalidade do exercício da profissão. Na referida Resolução, o ponto de interesse para este estudo está vinculado a normatização da inscrição principal, qual seja o tipo de inscrição em que nos debruçamos na coleta dos dados. No entanto, a Resolução nº 582/2010, além da inscrição principal, normatiza as questões relacionadas à jurisdição e sede dos CRESS em todo território nacional; a criação e subordinação das seccionais; a nomeação de diretorias provisórias; os procedimentos para realizar a inscrição secundária¹⁰⁶, a transferência, o cancelamento, a reinscrição, a interrupção do exercício profissional; além das obrigações pecuniárias; das penalidades; do registro de pessoa jurídica; e da documentação de identidade profissional.

De acordo com o texto da Resolução nº 582/2010, a inscrição principal é aquela realizada no CRESS que abrange a área em que o assistente social desenvolverá o exercício profissional. Esta inscrição é obrigatória para assistentes sociais habilitados, conforme disposto no artigo 2º da Lei nº 8.662/93. Para realizar a inscrição profissional, são necessários diversos documentos¹⁰⁷, dentre os quais, destacamos a obrigatoriedade de apresentar o diploma de Bacharel – seja a cópia ou o original – em curso de graduação em Serviço Social.

¹⁰⁶ A inscrição secundária corresponde àquela necessária, em caso em que o assistente social, mesmo tendo a inscrição principal, realizará o exercício profissional fora da sua área de jurisdição, por um período superior a 90 dias. “Art. 33 - O exercício da profissão simultâneo, por período superior a 90 (noventa) dias corridos, fora da área de jurisdição do CRESS em que o profissional tenha inscrição principal, também obriga a inscrição secundária no Conselho competente. Parágrafo Único: As atividades eventuais que se desenvolvam em tempo inferior a 90 (noventa) dias por ano, em cada Região, serão consideradas de natureza eventual e, por conseguinte, não sujeitarão o assistente social à inscrição secundária” (CFESS, 2010). O assistente social que demandar a inscrição secundária estará isento de custear a anuidade, contudo, deverá arcar com a taxa de inscrição.

¹⁰⁷ “I. Original e cópia do diploma de Bacharel em curso de graduação em Serviço Social, oficialmente reconhecido, expedido por estabelecimento de ensino superior existente no país, devidamente registrado no órgão competente; II. Excepcionalmente, em substituição ao Diploma, será admitida Certidão de Colação de Grau que atenda aos seguintes requisitos: documento original, devidamente assinado pelo reitor/diretor ou seu representante legal, com firma reconhecida e emitida por Unidade Ensino com o Curso de Serviço Social oficialmente reconhecido, no qual conste obrigatoriamente: timbre da unidade de ensino, data de reconhecimento do Curso de Serviço Social, data da colação de grau e nome do bacharel em Serviço Social; Parágrafo Único: A Certidão de Colação de Grau, deverá ser substituída pelo documento previsto no inciso I do presente artigo, no prazo de 1 ano prorrogável por mais 1 ano, e será aceita somente em situações comprovadas de aprovação em concurso público, convocação para a posse do cargo respectivo ou contratação em emprego de qualquer natureza como assistente social, mediante apresentação de declaração, com timbre do empregador devidamente subscrita pelo mesmo, com firma reconhecida. III. Comprovação de cumprimento do estágio curricular, mediante

Considerando esta obrigatoriedade, foi possível identificar a localidade em que cada profissional – assistente social – com inscrição ativa, registrado entre os anos de 2005 a 2015, realizou a graduação em Serviço Social. Importante destacar ainda que a coleta dos dados ponderou apenas as inscrições ativas: regulares; remidos; proveniente de outro CRESS; e remido proveniente de outros CRESS. Esta classificação adveio da Resolução nº 704/2015 que, com o intuito de padronizar o módulo cadastro do SISCAF¹⁰⁸ para todos os CRESS que integra o conjunto CFESS/CRESS, estabeleceu estas classificações para a categoria profissional. Ou seja, a padronização requerida pela Resolução nº 704/2015, visava estipular a categoria, o tipo de inscrição, a situação e o detalhe da situação, conforme disposto no artigo 3º (CFESS, 2015). Em relação à categoria, trata-se de assistente sociais, para todos os efeitos; no que concerne o tipo de inscrição, já evidenciamos que a coleta de dados se deteve as inscrições principais, conforme disposto na Resolução nº 582/2010, artigos 27 ao 31 (CFESS, 2010). À situação, correspondem as inscrições ativas. E o detalhe da situação

[...] apresenta o campo situação, caracterizando os detalhamentos. § 1º Situação inscrição ativa: a. Regular: caracteriza o livre exercício da profissão em todo território nacional, observadas as condições estabelecidas na Lei 8.662/93. b. Remido: caracteriza os profissionais a partir de 60 anos de idade e lhe conferem a condição de isenção financeira, de acordo com as Resoluções CFESS nº 229/1994 e nº 427/2002. c. Proveniente de outro CRESS: caracteriza profissionais ativos que foram transferidos de outro CRESS, cujo processo de transferência já tenha sido homologado tanto pelo CRESS de origem quanto de destino. d. Remido proveniente de outro CRESS: caracteriza profissionais ativos que foram transferidos de outro CRESS, cujo processo de transferência já tenha sido homologado tanto pelo CRESS de origem quanto de destino, nos casos de profissionais a partir de 60 anos (CFESS, 2015, s.p.).

Pois bem, realizados estes esclarecimentos, retomamos a constatação da localidade em que cada assistente social com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos de 2005 a 2015 realizou a graduação em Serviço Social. Para chegar a esta informação, recebemos três tabelas

apresentação de declaração firmada conjuntamente pelo supervisor de campo e supervisor acadêmico, constando a instituição onde foi realizado o estágio, e a carga horária total do estágio; IV. Cédula de Identidade; V. Título de Eleitor; VI. Cadastro de Pessoa Física - CIC; VII. Três fotografias 3 x 4 recentes; VIII. Comprovante de quitação com o serviço militar obrigatório, para o requerente brasileiro do sexo masculino; IX. Comprovante de pagamento das taxas devidas e do pagamento da anuidade (integral ou proporcional) ou da primeira parcela, conforme o caso, para efeito de deferimento da inscrição; X. Declaração de que não possui inscrição principal em outro CRESS; XI. Declaração expedida pelo Órgão Militar comprovando o exercício militar, para os casos específicos; XII. Comprovante do tipo sanguíneo” (CFESS, 2010).

¹⁰⁸ “Parágrafo único – SISCAF consiste no software utilizado para realizar controle cadastral e financeiro, de profissionais e pessoas jurídicas, dentre outras funcionalidades (módulos de processos, fiscalizações e SISDOC), no âmbito do Conjunto CFESS-CRESS” (CFESS, 2015).

de dados do CRESS/PR, via *e-mail* na data de 22 de dezembro de 2016, após ter sido realizado contato pessoal direto na entidade entre os dias 12 a 16 de dezembro de 2016. As referidas tabelas dispõem de todos os assistentes sociais com inscrição ativa entre os referidos anos, sendo que a informação requerida e disponibilizada pelo CRESS tratou: a) da UFA em que cada assistente social realizou a graduação; b) do ano de registro no CRESS/PR; c) do ano de conclusão de curso; d) da idade de cada profissional; e) do endereço para correspondência de cada profissional e; f) do total de profissionais com inscrição ativa que cursou graduação em Serviço Social na modalidade de EAD.

Não utilizamos a informação acerca do ano de conclusão do curso, tendo em vista que de 5.931 registros – total de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos de 2005 a 2015 no CRESS/PR –, 2.212 não detinha de tal informação, aspecto que causaria uma aproximação falsa com o movimento real dos dados. Também não nos aprofundamos ao conjunto de dados sobre a idade¹⁰⁹, porquanto o volume de dados é demasiadamente alto, nos limitando a não realizar esta análise. Importante mencionar ainda que, das três tabelas enviadas pelo CRESS/PR, utilizamos apenas uma, qual seja a do quantitativo geral de assistentes sociais registrados entre os anos de 2005 a 2015, que, conforme elucidado, trata-se de 5931 assistentes sociais com inscrição ativa. Ou seja, não utilizamos a tabela dos endereços, na medida em que solicitamos o endereço dos espaços sócio ocupacionais¹¹⁰ em que cada assistente social exerce a profissão, contudo, enviaram o endereço de

¹⁰⁹ Consideramos importante esta informação para verificar se os profissionais que cursaram graduação em Serviço Social na modalidade de EAD e que estão registrados no CRESS, possuem idade superior a 24 anos. Isso porque, segundo o Censo INEP (2014), “A idade modal dos estudantes matriculados é [...] 32 [anos], nos cursos a distância”. Esta informação se caracteriza como no âmbito geral de matrículas na EAD, não especificamente no curso de graduação em Serviço Social. E ainda, concordamos com Tonegutti (2010 apud CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010, p. 08) de que a “[...] 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”. Ademais, a Meta 12 do Plano Nacional de Educação, estabelece a elevação da taxa bruta e líquida no ensino superior, para população de 18 a 24 anos de idade, sendo que o fortalecimento da expansão da EAD, além de ser uma dimensão do capitalismo como novo nicho mercadológico, também se caracteriza como mecanismo do Estado brasileiro para cumprir esta meta. Logo, os estudantes mais jovens – 18 a 24 anos – que deveriam cursar graduação presencial, estão condicionados a aceitarem cursos na modalidade de EAD, tanto por conta da propaganda midiática de poder estudar “onde e quando quiser”, quanto pelo custo mensal extremamente baixo se comparado a um curso de graduação presencial. Apenas a título de esclarecimento (APÊNDICE I), a sistematização dos dados revelou que um curso de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial, custa em torno de R\$ 600 a 800, enquanto no “mesmo” curso na modalidade de EAD, se paga e torno de R\$ 150 a 250 mensais.

¹¹⁰ Sabemos que para o CRESS cadastrar os endereços dos espaços sócio ocupacionais dos assistentes sociais com inscrição ativa junto a entidade, faz-se necessário o próprio profissional proceder com tais atualizações. Neste sentido, está seria outra informação que causaria uma aproximação falsa com o movimento real, tendo em vista a inconsistência deste dado. Neste sentido, após o recadastramento obrigatório dos assistentes sociais que está em curso, esta informação terá maior exatidão.

correspondência e de apenas 167 registros – classificados como os de assistentes sociais que se graduaram na modalidade de EAD. Esta tabela não foi utilizada, pois diante da sistematização dos dados, tomamos conhecimento que o número de assistentes sociais que se graduaram na EAD ultrapassa 167, condição na qual, também causaria uma aproximação distorcida da materialidade.

A tabela que consta o total de assistentes sociais que fizeram a graduação em Serviço Social na modalidade de EAD e que possuíam inscrição ativa entre os anos de 2005 a 2015 também não foi utilizada. Isso porque, a referida tabela dispunha de um total de 149 registros, entretanto, somente da UNOPAR – constatação realizada a partir da sistematização dos dados da tabela geral – há um quantitativo de 367 registros no CRESS/PR, sendo que esta IES oferta o curso de graduação em Serviço Social apenas na modalidade de EAD, logo, todos os assistentes sociais registrados provenientes desta UFA, cursaram graduação em Serviço Social na modalidade de EAD.

Em suma, utilizamos apenas a tabela geral, em que constam todos os assistentes sociais registrados no CRESS/PR com inscrição ativa entre os anos de 2005 a 2015, totalizando 5.931 registros. Reiteradamente destacamos que, através desta tabela, obtivemos a informação da localidade que cada assistente social cursou Serviço Social, bem como o ano do registro, ano de conclusão do curso – não em sua totalidade – e idade de cada profissional.

Na referida tabela, notamos que entre os anos de 2005 a 2015, no CRESS/PR, há o registro de aproximadamente 230 nomes diversos de IES que, num primeiro momento, havíamos concluído que entre os anos citados, os 5931 assistentes sociais com inscrição ativa, seriam provenientes de 230 UFAs, dentro e fora do Estado do Paraná.

O primeiro passo foi verificar quantos assistentes sociais foram registrados entre os anos de 2005 a 2015, provenientes de uma mesma UFA. Para isso, utilizamos o *Excel*, através da construção de quadros, onde foi possível desmembrar as informações contidas nos dados enviados pelo CRESS/PR (APÊNDICES A, B, C e D).

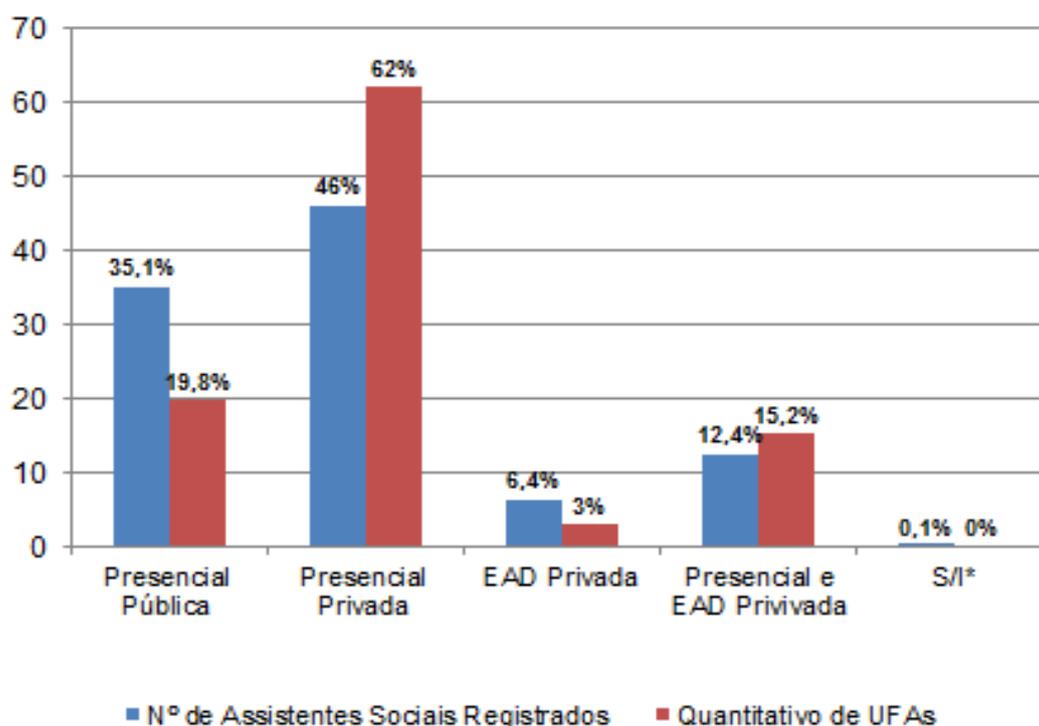
Para averiguar a natureza e modalidade de ensino que cada UFA – público-gratuita; privada; modalidade presencial ou EAD – utilizamos duas fontes de pesquisa: 1) Cadastro e-MEC; 2) *site* institucional da UFA. Importante destacar que alguns *sites* não foram encontrados, ocasião em que utilizamos apenas as informações constantes no Cadastro e-MEC. Assim, constatamos que de 230, o quantitativo de UFAs real era de 131, de onde advém o registrado de 5926¹¹¹ assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos de 2005 a

¹¹¹ Não contabilizamos os cinco registros que não conseguimos identificar as UFAs.

2015. Em outros termos, identificamos uma variedade de formas em que são registradas as UFAs quando realizada inscrição dos assistentes sociais: utilização, ora de letras minúsculas, ora de letras maiúsculas para uma mesma UFA; ora utiliza-se acento, ora não se utiliza, para uma mesma UFA; assim como o uso e não uso de sigla institucional, para uma mesma UFA. Estes são alguns exemplos que gerou uma falsa impressão, no plano imediato, do contingente de UFAs que integraram as localidades de que são provenientes os assistentes sociais registrados no CRESS/PR entre os anos de 2005 a 2015. E ainda, outras situações, como a utilização de nomes diversos para uma mesma UFA, circunstância que pode ser decorrente das alterações de nomenclaturas realizadas pelas próprias IES quando na alteração de seu enquadramento institucional: Universidades, Centros Universitários ou Faculdades.

Em relação aos 5931 (100%) registros de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, identificamos que 2731 (46%) inscrições correspondem aos profissionais que fizeram graduação em Serviço Social em IES de natureza privada e modalidade presencial; 2085 (35,1%) inscrições são de profissionais que fizeram graduação em Serviço Social em IES de natureza pública e modalidade presencial; 731 (12,4%) inscrições são de profissionais que fizeram a graduação em Serviço Social em IES de natureza privada, mas que ofertam tanto a modalidade de EAD quanto a presencial, sendo que o ano de início de cada curso e suas respectivas modalidades de ensino, não foi suficiente para delimitarmos quais destes profissionais estudaram na modalidade de EAD e quais são provenientes do ensino presencial; 379 (6,4%) inscrições são de profissionais de fizeram a graduação em Serviço Social em IES de natureza privada e modalidade de EAD; e, por fim, cinco inscrições (0,1%), correspondem àquelas que não conseguimos identificar a UFA em que tais assistentes sociais fizeram a graduação. Segue abaixo a exposição gráfica dos referidos dados.

Gráfico 4 – Percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR, de 2005 a 2015 por natureza da UFA



Fonte: ANTUNES (2017)

* Sem Informação.

Esta constatação reafirma a análise de Melim (2017), de que a formação em Serviço Social no Brasil se vincula, majoritariamente, as UFAs de natureza privada e na modalidade presencial.

O gráfico acima, além de demonstrar a procedência – localidade em que os assistentes sociais realizaram a graduação de acordo com a natureza da IES e modalidade de ensino – de cada assistente social com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, também sintetiza o percentual de UFAs de acordo com a natureza e modalidade de ensino. Em outros termos, mencionamos que foram identificadas 131 (100%) UFAs de que são provenientes 5926¹¹² assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015 no CRESS/PR. Destas, 26 (19,8%) correspondem a IES de natureza pública e modalidade presencial; 81 (62%) dizem

¹¹² Como mencionado, o universo dos registros de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 a 2015 é de 5931. Contudo, para sistematização dos dados, partimos da identificação da UFA em que cada assistente social realizou a graduação, com vista em classificar os profissionais oriundos das IES de natureza pública ou privada, modalidade presencial ou EAD. Considerando que de cinco inscrições (APÊNDICE D) não conseguimos identificar a UFA – o que impossibilita o conhecimento acerca da natureza e modalidade de ensino – não contabilizamos estes na análise dos dados.

respeito àquelas de natureza privada e modalidade presencial; 20 (15,2%) IES são de natureza privada, ofertando ambas as modalidades de ensino, presencial e EAD; e, por fim, quatro UFAs (3%) pertencem a natureza privada e modalidade de EAD. Para este cálculo, não consideramos as cinco inscrições, das quais não encontramos o *site* da UFA, tampouco o registro institucional no Cadastro e-MEC.

Considerando os dados expostos, notamos que o percentual de inscrições ativas de assistentes sociais que adquiriram o título de Bacharel em Serviço Social através de IES público-gratuitas e modalidade presencial (35,1%), e que se registraram no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, difere em 29,7 pontos percentuais dos assistentes sociais com inscrições ativas que se graduaram em IES de natureza privada (64,8%) – seja na modalidade presencial ou EAD – e que procederam com o registro no mesmo período.

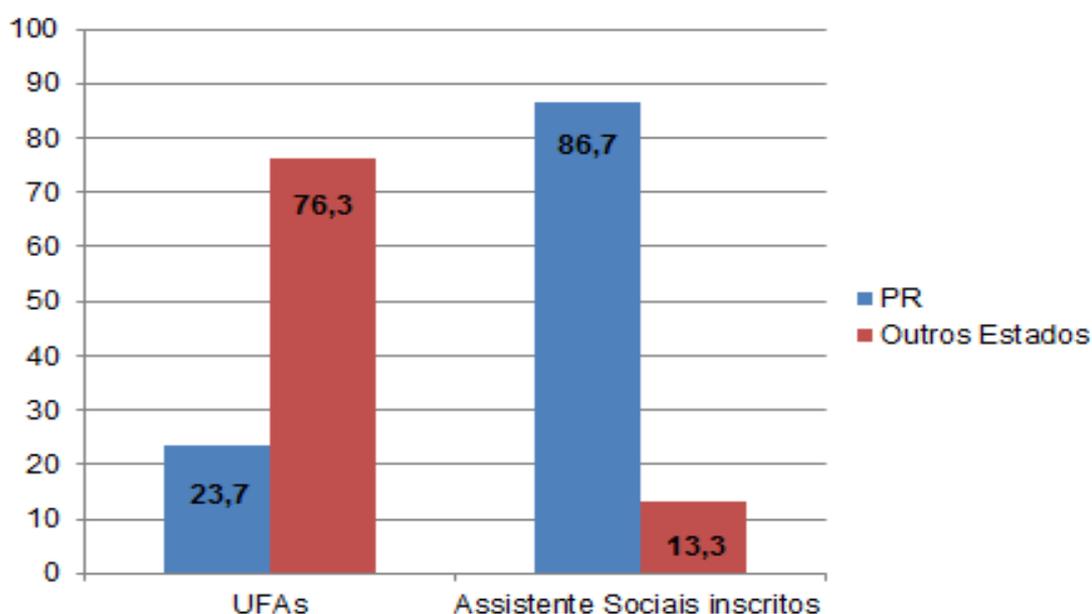
Outro aspecto que constatamos foi que há uma vasta diferença entre o percentual de UFAs de natureza público-gratuita (19,8%) para o percentual de UFAs de natureza privada (80,2%) – incluindo ambas as modalidades, presencial e EAD –, as quais, em sua totalidade, agregam o contingente de unidades que formaram profissionais que se registraram entre os anos 2005 e 2015. Estamos falando de uma diferença de 60,4 pontos percentuais.

Com isso, consideramos um reflexo imediato do processo de mercantilização do ensino na oferta de cursos de graduação em Serviço Social, na medida em que 80,2% das UFAs de que são provenientes os 3941 assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, são de natureza privada, ofertando ambas as modalidades. Igualmente, constatamos a fragmentação institucional como característica do ensino superior brasileiro, conforme evidenciado por Cunha (2003), uma vez que das 131 UFAs aludidas, 67 são universidades, sendo as restantes faculdades, centros universitários, institutos etc. Das 67 universidades, 26 são de natureza público-gratuita – em outros termos, todas as UFAs de natureza público-gratuitas registradas entre os anos 2005 e 2015 são caracterizadas como universidades, onde podemos concluir que compreende o tripé educacional entre ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelece o artigo 207 da Carta Constitucional de 1988. Já das 105 IES de natureza privada, apenas 41 são universidades – de acordo com a razão social das referidas IES.

Ainda em relação às UFAs cadastradas no período que a pesquisa abrange, constatamos que, mesmo frente a mobilidade dos assistentes sociais registrados em todo o Brasil, o quantitativo de assistentes sociais inscritos no Estado do Paraná, pelo menos entre os anos 2005 e 2015, são predominantemente de UFAs do próprio Estado, como podemos observar no gráfico a seguir (gráfico 5). Ou seja, das 131 UFAs cadastradas entre os anos 2005 e 2015

(APÊNDICE A, B, C e D), das quais são provenientes os 5926 registros, 23,7% estão alocadas no Estado do Paraná, em contraposição a 76,3% que estão alocadas em outros Estados. Em contra partida, 86,6% das inscrições ativas no período em questão são de assistentes sociais que cursaram graduação em Serviço Social em UFAs alocadas no Estado do Paraná – as quais correspondem a 23,7% –, enquanto apenas 13,3% correspondem ao percentual de assistentes sociais registrados nesta região, mas que cursaram graduação em Serviço Social em UFAs alocadas em outros Estados – estas que correspondem a 76,3%.

Gráfico 5 – Relação das UFAs alocadas no Estado do Paraná e das UFAs alocadas em outros Estados X percentual de assistentes sociais com inscrição ativa de acordo com a procedência institucional.

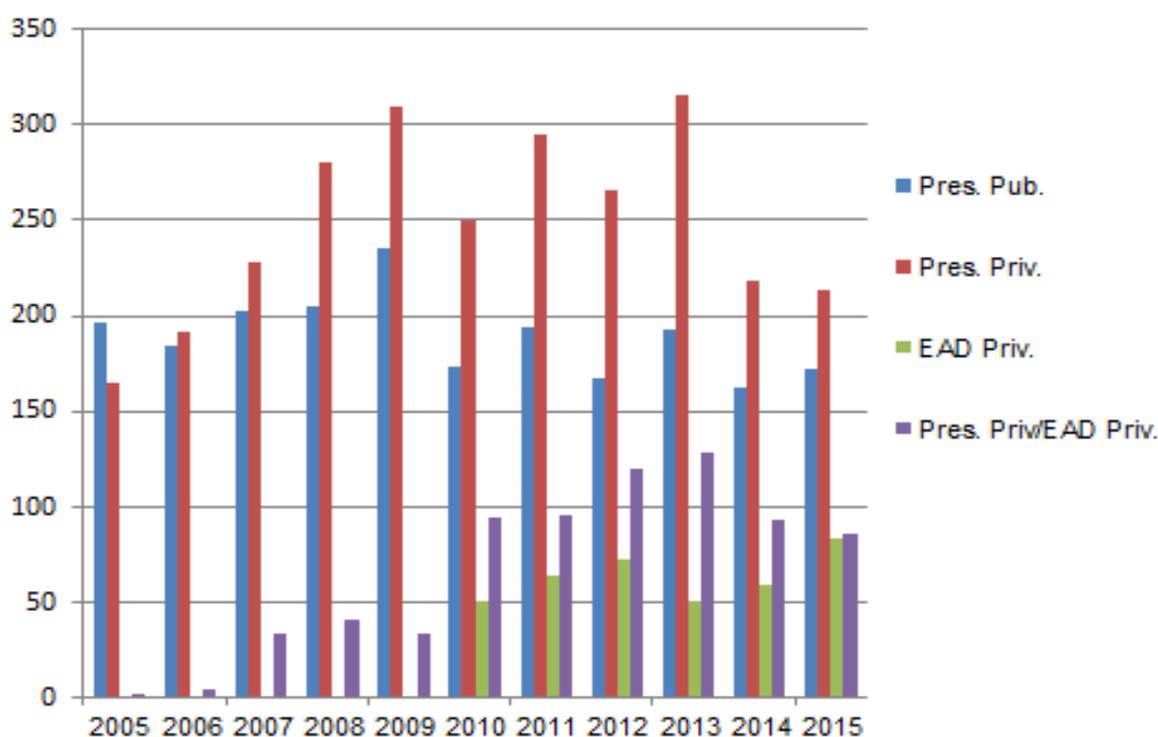


Fonte: ANTUNES (2017)

A partir da constatação de que o maior número de assistentes sociais (86,7%) registrados no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 são provenientes de UFAs do próprio Estado (23,7%), bem como, sabendo que até o ano de 2010 todos os registrados haviam cursado ensino presencial – majoritariamente em UFAs de natureza privada, em face da expansão do setor privado na área, conforme demonstramos no decorrer da exposição –, podemos supor que haverá uma expansão substancial do quantitativo de registro profissional de Bacharéis em Serviço Social que cursaram e cursarão graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, na medida em que na conjuntura atual, está modalidade de ensino

corresponde ao total de 86,7% do total da oferta, de acordo com o gráfico 3 que demonstra a oferta de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná desde a primeira escola. Assim, num futuro próximo e de forma majoritária, as inscrições no CRESS/PR serão de assistentes sociais que estudaram na modalidade de EAD. Através da análise dos gráficos 3, 4 e 5, também podemos perceber que o setor privado supera o público em termos de UFAs e quantitativo de registros, sendo que apenas no ano de 2005, de acordo com o gráfico abaixo – gráfico 6 – foi que a quantidade de assistentes sociais inscritos formados em UFAs de natureza pública, ultrapassaram o quantitativo de registro de profissionais que se formaram em UFAs de natureza privada.

Gráfico 6 – Total de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 por natureza e modalidade da UFA



Fonte: ANTUNES (2017)

Diante deste gráfico é importante lembrar que o CRESS/PR foi instituído pela Resolução CFAS n. 137/80, em 18 de outubro de 1980, quando desmembrou-se do, até então, CRAS 10ª Região, atualmente CRESS/Rio Grande do Sul. Conforme dados obtidos junto ao CRESS/PR no dia 21 de junho de 2017, o quantitativo de inscritos ativos até dezembro de 2004 era de 2440 assistentes sociais e, fazendo um contraponto com o quantitativo de UFAs

no Estado do Paraná até final do século XX – conforme apresentado no capítulo segundo – acreditamos que havia uma predominância de assistentes sociais inscritos, até início do século XXI, que cursaram Serviço Social em Instituições de natureza pública, mais especificamente, em Universidades. Como vimos – gráfico 2 – até o final do século XX haviam apenas cinco UFAs que ofertam o curso de Serviço Social no Estado do Paraná, sendo duas de natureza privada – PUC e FIES, totalizando 210 vagas – e três de natureza pública – UEL, UEPG e UNIOESTE, totalizando 164 vagas.

Sobre esta tendência, as análises de Melim (2017) – a partir dos dados dos Censos da educação superior de 2003 a 2015 – acerca do movimento de matrículas nos cursos de graduação Serviço Social no Brasil, contribuem para demonstrar o aumento de matrículas em IES não universitárias, em detrimento aos cursos ofertados em universidades. Com base nisso, a autora assevera que “[...] em 2003, 70% dos estudantes de Serviço Social (22.301 estudantes) estavam matriculados em cursos de formação universitária, contra 30% (9.685 estudantes) em cursos não universitários” (MELIM, 2017, p. 204).

Já em 2015 [...] O total de graduandos do Serviço Social cresceu [...] cerca de cinco vezes, quando comparado ao de 2003, chegando ao número de 172.569 matriculados, desses a maioria estão em cursos não universitários desenvolvidos por instituições de ensino privada. [...] é importante destacar que das 172.569 matrículas 96.638 são em cursos na modalidade à distância e 75.931 em cursos presenciais. Das matrículas em cursos presenciais, 34.457 são em instituições de ensino universitárias e as demais 41.474 são em instituições não universitárias (MELIM, 2017, p. 204-205).

Em relação aos dados coletados junto ao CRESS/PR, das 26 UFAs de natureza público-gratuitas – caracterizadas como universidades (APÊNDICE B) –, das quais são provenientes 2085 assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, sete estão alocadas no Estado do Paraná, sendo uma (01) de âmbito federal (UFPR) e seis do âmbito estadual – UEL, UNIOESTE, UEPG, UNICENTRO, UNESPAR e UEM. O Estado do Paraná, de acordo com as informações trabalhadas no segundo capítulo, também conta com o curso de graduação em Serviço Social ofertado pela UNILA¹¹³ – IES de natureza público-

¹¹³ Mais um dos ataques à autonomia universitária é digno de nota, o qual abrange o processo de precarização no âmbito das universidades públicas-gratuitas e que está em curso, promovida pelo (des)governo brasileiro: a Emenda Aditiva à Medida Provisória (MP) 785/2017, de autoria do deputado federal Sérgio Souza (PMDB/PR), que propõe a conversão da UNILA em Universidade Federal do Oeste do Paraná (UFOPR). De acordo com Oliveira (2017), a proposta atingirá o caráter precípua da UNILA, de integração latino-americana. A missão objetivo da UNILA é “[...] formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina,

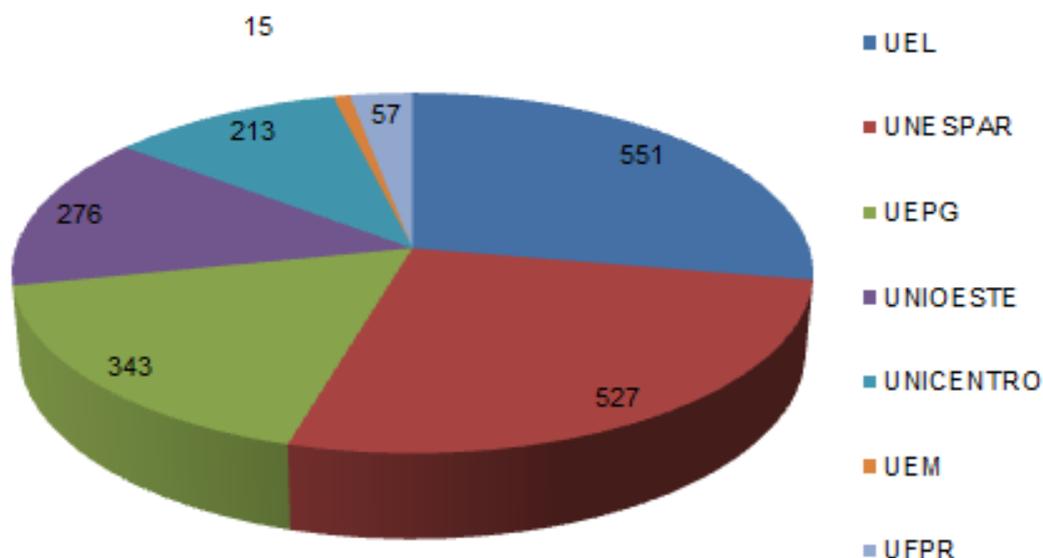
gratuita, de latino-americana, localizada na mesorregião Oeste paranaense –, entretanto, não há registros de assistentes sociais da referida UFA, considerando que a mesma passou a ofertar o curso no ano de 2015, tendo sido criada em 2010.

A UFA de natureza público-gratuita de que é proveniente o maior número de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, corresponde a UEL, de onde provem 551 inscrições; seguido da UNESPAR, da qual são provenientes 527 inscrições; depois vem a UEPG, responsável pela graduação de 343 assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015; em seguida a UNIOESTE, de onde provem 276 inscrições; a UNICENTRO vem em seguida, donde advieram 213 assistentes sociais; a UEM, devido a recente oferta do curso de graduação em Serviço Social, datado de 2010, o quantitativo de assistentes sociais com inscrições ativas entre os anos referidos é de apenas 15. Da UFPR – universidade público-gratuita, de âmbito federal e que oferta o curso de graduação de Serviço Social desde 2006 – são provenientes 57 assistentes sociais com inscrição ativa.

Neste sentido, dos 2085 registros de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, que realizaram graduação em UFAs de natureza público-gratuitas, 1982 estudaram no Estado do Paraná, enquanto apenas 103 destes assistentes sociais, fizeram a graduação em UFAs da mesma natureza, porém alocadas em outros Estados, as quais correspondem a 19 UFAs.

especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)” (UNILA, 2017). Entretanto, com a conversão da UNILA em UFOPR, o foco estará voltado “[...] para o agronegócio em articulação com indústrias locais” (OLIVEIRA, 2017, s.p.).

Gráfico 7 – Total de assistentes sociais com inscrições ativas entre os anos 2005 e 2015 no CRESS/PR que fizeram graduação em UFAs de natureza público-gratuitas alocadas no Estado do Paraná



Fonte: ANTUNES (2017)

No segundo capítulo, identificamos que a mesorregião paranaense Norte Central, caracteriza-se como a localidade com maior número de vagas para o curso de graduação em Serviço Social de natureza público-gratuita, totalizando 170 vagas através da UEL, UNESPAR e UEM. Vale lembrar que a UNESPAR, ainda oferta mais 50 vagas na mesorregião Noroeste, sendo a única IES de natureza público-gratuita daquela localidade. Verificamos, pois, que as IES de natureza público-gratuitas com maior número de vagas, têm correlação direta com o quantitativo de assistentes sociais registrados, uma vez que a UEL e a UNESPAR, conforme demonstrado no gráfico acima, também se constituem como as duas UFAs de que mais provêm assistentes sociais com inscrições ativas no CRESS/PR. A UEL e a UNESPAR, inclusive, se constituem como as duas UFAs que mais registraram assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015 no CRESS/PR, mesmo se compararmos às UFAs de natureza privada – embora o quantitativo geral de assistentes sociais com inscrição ativa entre os referidos anos, oriundos das UFAs de natureza privada, seja maior.

O referido movimento – de comparação do número de vagas de IES de natureza público-gratuita, ofertadas em determinada mesorregião, com o quantitativo de registro no CRESS/PR de assistentes sociais com inscrição ativa oriundos destas UFAs – não segue uma regra de conformidade. Como exemplo, citamos a mesorregião Oeste, a qual é a segunda com maior número de vagas de IES de natureza público-gratuita, através da UNIOESTE e da UNILA, sendo que ambas contabilizam 90 vagas. Contudo, o quantitativo de assistentes sociais com inscrição ativa provenientes da UNIOESTE é de 276 – menor que o total de registros de assistentes sociais que estudaram na UEPG, por exemplo, localizada na mesorregião Centro Oriental. Apesar disso, a UNILA, que dispõe de 50 vagas, começou a ofertar o curso recentemente, no ano de 2015, assim, ainda não há Bacharéis em Serviço Social, para demandar a habilitação profissional. Veremos que o quantitativo de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, oriundos de UFAs de natureza privada e modalidade presencial da mesorregião Oeste, corresponde a 394, confirmando a característica de predomínio da formação profissional vinculado a esfera privada.

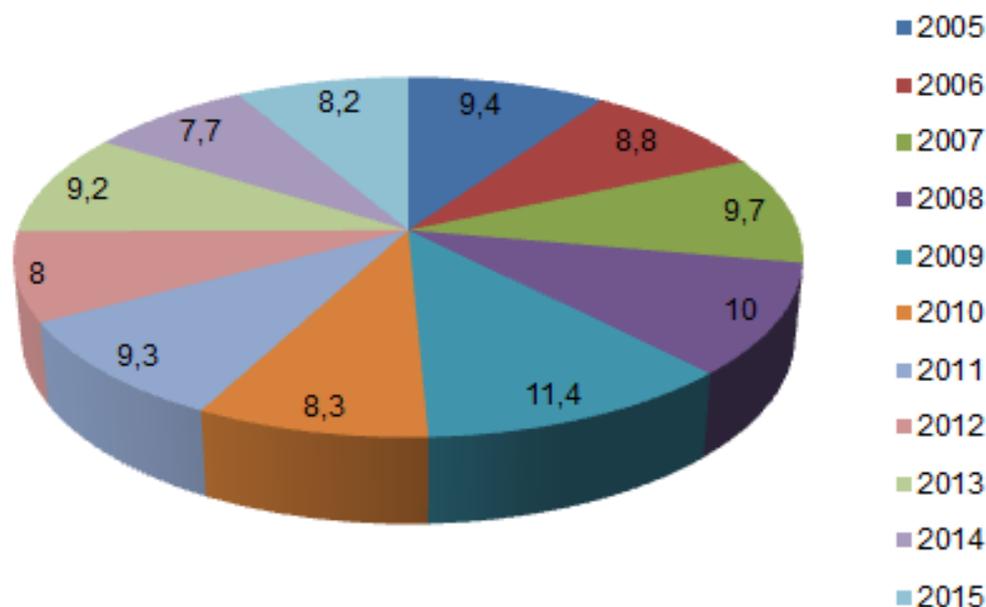
Outro aspecto que merece destaque em relação ao movimento de registro profissional no CRESS/PR de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, graduados em UFAs de natureza público-gratuita, corresponde a identificação de que nem mesmo a UEPG – terceira universidade, depois da PUC e da UEL, que passou a ofertar o curso no Estado do Paraná desde 1974 – proporcionou tantos registros como a UNOPAR – IES de natureza privada e modalidade EAD –, a qual se constitui enquanto a primeira no ramo da EAD no Estado do Paraná, a partir de 2007, na oferta de graduação em Serviço Social, e de onde decorrem 367 assistentes sociais com inscrições ativas no CRESS/PR entre os referidos anos. Esse movimento se dá, frente ao fato de que “[...] a maior parte das vagas ofertadas para os cursos de Serviço Social se dá através da graduação à distância. [...] a UNOPAR tem sido responsável, sozinha, pela oferta de 21.150 vagas anuais para o curso de Serviço Social” (MELIM, 2017, p. 2013)

Ainda assim, o quantitativo de assistentes sociais com inscrição ativa, provenientes da UEPG, surpreende, haja vista que o curso de graduação em Serviço Social ofertado por esta IES, corresponde ao único de modalidade presencial, localizado na mesorregião Centro Oriental e disponibilizando 44 vagas. Assim como, não há cursos de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial naquela mesorregião, sendo que o número de polos (12) de EAD que oferta graduação no âmbito do Serviço Social, também se constitui baixo, se comparado as outras localidades paranaenses.

Conforme mencionado anteriormente, o ano de 2005 foi o único ano – considerando o recorte temporal da coleta de dados – que teve maior número de inscrições ativas de assistentes sociais que realizam graduação em Serviço Social em UFAs de natureza público-gratuita. Em 2005, enquanto da esfera privada e modalidade presencial adveio o quantitativo de 165 assistentes sociais com inscrições ativas, da esfera público-gratuita este quantitativo alcançou 197 registros.

Entretanto, entre os anos 2005 e 2015, o ano que mais se obteve inscrições ativas de assistentes sociais que se graduaram em Serviço Social em UFAs de natureza público-gratuita, foi em 2009, atingindo a marca de 235 registros. Já o ano com menor número de registros, de acordo com estes termos, foi em 2014, com o total de 162 assistentes sociais com inscrições ativas. Tais dados estão expostos no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 graduados em UFAs de natureza público-gratuitas



Fonte: ANTUNES (2017)

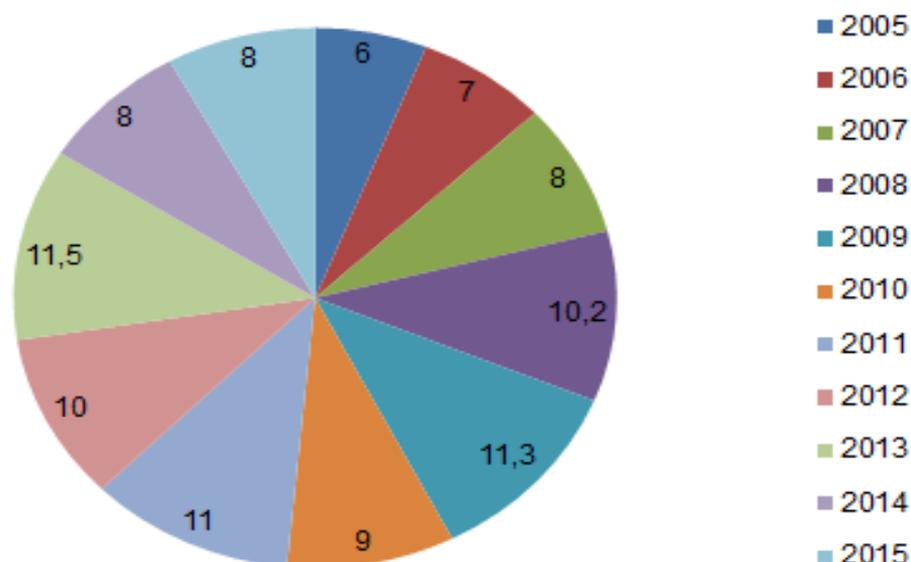
Em relação à idade dos profissionais registrados que se graduaram em UFAs de natureza público-gratuita, a predominância está entre aqueles de 31 a 40 anos, com o total de 1002 assistentes sociais; seguido dos que possuem de 21 a 30 anos, com 750 profissionais; há

223 registros de assistentes sociais que tem idade entre 41 a 50 anos; 95 registros de assistentes sociais com idade entre 51 a 60 anos; e por fim, 15 registros de assistentes sociais com mais de 61 anos.

No que concerne os 2731 assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, provenientes de 81 UFAs de natureza privada e modalidade presencial, temos as seguintes constatações:

a) o ano que mais se teve registros foi em 2013, com o total de 315 inscrições ativas. Já o ano que teve menos registros foi em 2005, com 165 inscrições ativas;

Gráfico 9 – Percentual de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 graduados em UFAs de natureza privada e modalidade presencial



Fonte: ANTUNES (2017)

b) das 81 UFAs, 42 são categorizadas como faculdades, 24 como universidades, 12 como centros universitários, e três como fundação, instituto e centro de ensino. Fazendo um contrapondo com as argumentações de Iamamoto (2015, p. 443), concordamos que,

A intensa e recente expansão dos cursos de graduação no circuito do ensino privado tem sérias implicações para a política de formação acadêmica e para o exercício profissional, visto que esses novos cursos não acompanharam historicamente o processo coletivo de elaboração e implementação das diretrizes curriculares, sob a direção da ABESS, hoje ABEPPS. A ênfase nas

IES privadas empresarias tem recaído sobre o ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão. A lógica empresarial condiciona as relações contratuais de docentes, que são penalizados pelo regime de hora-aula, com elevada carga disciplinar, comprometendo um dos princípios das diretrizes curriculares: a integração do ensino, pesquisa e extensão. (IAMAMOTO, 2015, p. 443)

c) das 81 UFAs, 21 estão alocadas no Estado do Paraná, das quais são provenientes 2358 registros, enquanto 60 estão distribuídas em outros Estados, donde decorreram 373 registros. A UFA de natureza privada e modalidade presencial alocada no Estado do Paraná, de que são provenientes o maior número de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 é a FIES (469 inscrições). A FIES fica localizada na mesorregião Metropolitana de Curitiba, sendo que nesta, como vimos, estão alocados o maior número de IES (oito) e vagas (860) de natureza privada e modalidade presencial. Diante disso, ressaltamos que de 2358 registros provenientes de assistentes sociais que fizeram a graduação em UFAs de natureza privada e modalidade presencial alocadas no Estado do Paraná, 1135 inscrições são de profissionais que estudaram na mesorregião metropolitana de Curitiba, através da FIES (469 inscrições), PUC/PR (407 inscrições), UNIBRASIL (197 inscrições), BAGOZZI (45 inscrições), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba (16 inscrições), e UNICURITIBA (uma inscrição).

Em seguida, vem a mesorregião Oeste – segunda no Estado do Paraná, com maior número de IES (cinco) e vagas (500) – onde estão alocadas três UFAs – UNIAMÉRICA (185 registros), UDC (133 registros) e Itecne (76 registros) – de que são provenientes 394 assistentes sociais com inscrição ativa.

Notamos que as duas mesorregiões (Metropolitana de Curitiba e Oeste) com maior número de IES e vagas de natureza privada e modalidade presencial, também se caracterizam como as localidades das UFAs de onde decorre o maior número de registros de assistentes sociais com inscrição ativa. Em contrapartida, a mesorregião Norte Central¹¹⁴, qual seja a terceira com a maior oferta de cursos – quatro IES, totalizando 400 vagas – de graduação em Serviço Social de natureza privada e modalidade presencial, não segue este ritmo, uma vez que fica atrás da mesorregião Centro Sul – identificada como a quarta em termos de oferta de IES (quatro) e vagas (340) –, onde estão alocadas quatro IES de que são provenientes 276 registros;

¹¹⁴ Das UFAs alocadas na mesorregião Norte Central – FANP, UNIFAMMA e UNINGÁ, decorreram 196 registros de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015.

d) assim como os profissionais provenientes de UFAs de natureza público-gratuita, os que são oriundos das UFAs de natureza privada e modalidade presencial também apresentam uma predominância em relação a faixa etária, sendo que os assistentes sociais que possuem idade de 31 a 40 anos contabilizam 1232 inscrições, seguidos dos que possuem entre 21 a 30 anos (611 inscrições), em seguida vem os assistentes sociais que tem entre 41 a 50 anos (572 inscrições), depois a faixa etária de 51 a 60 anos (272 inscrições) e, por fim, os assistentes sociais acima de 61 anos (44 inscrições);

e) no que concernem as empresas proprietárias das IES de natureza privada e modalidade presencial, identificamos um quadro bastante variado, entretanto, faz-se necessário destacar os grupos Kroton Educacional, Rede Ilumno, Ser Educacional e o UNIESP S.A. O Ser Educacional¹¹⁵ e a UNIESP S.A.¹¹⁶, são proprietárias, cada qual, de duas marcas dentre as 81 UFAs e mesmo sendo um número baixo, nesta relação – UFAs de natureza privada e modalidade presencial para a oferta de curso de graduação em Serviço Social – não há qualquer outro grupo educacional no mesmo patamar. Entretanto, os grupos Kroton e Rede Ilumno, foram destacados, visto que para além de propriedade de marcas educacionais que ofertam cursos na modalidade presencial, ambas também vendem serviços educacionais na modalidade de EAD;

f) das 81 UFAs (APÊNDICE A), acreditamos que 22¹¹⁷ deixaram de ofertar o curso de graduação em Serviço Social na modalidade presencial, ou este está em processo de extinção, na medida em que não encontramos qualquer inferência durante a consulta no *site* institucional de que há a oferta do referido curso;

g) as mensalidades variam de R\$200 a R\$1074, sendo respectivamente, o valor mais baixo e mais alto encontrado. Entretanto, a maioria dos *sites* institucionais das UFAs que integram o contingente de assistentes sociais registrados com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, não dispõe desta informação;

h) por fim, há quatro UFAs – Centro de Ensino Superior Conselheiro Lafaiete, Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul, Universidade Regional de Blumenau e Universidade de Taubaté – sistematizadas como de natureza privada, apesar de se constituírem enquanto fundações públicas ou municipais. Contudo, o fato das mesmas cobrarem mensalidades, descaracteriza-as da nossa classificação de público-gratuita.

¹¹⁵ Proprietária da Universidade Universus Veritas Guarulhos e da Universidade da Amazônia.

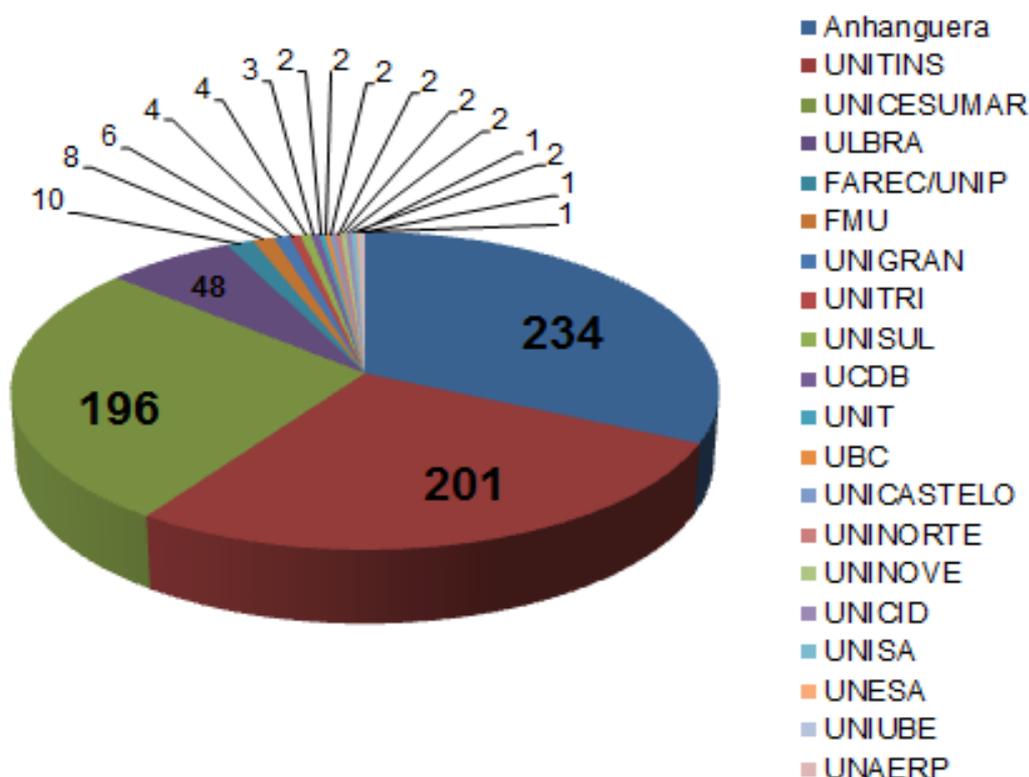
¹¹⁶ Proprietária da Faculdades Integradas do Vale da Ribeira e da Faculdade do Noroeste Paranaense.

¹¹⁷ UNISUAM; UNIJUÍ; UNIPAC; UNIFAMA; UNIPAR; URI; UNOESC; UNC; UNIMAR; Universidade Gama Filho; USF; UNICRUZ; FIES; UNICURITIBA; FIMI; FEMA; UNIAMÉRICA; UDC; FACED; FACISA; Faculdade Vila Velha; Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba. Ver apêndice I.

No processo de sistematização dos dados, identificamos algumas UFAs (APÊNDICE C) que ofertam o curso de graduação em Serviço Social, tanto na modalidade de EAD, quando na modalidade presencial. Optamos em sistematizá-las no mesmo conjunto de dados, ou seja, uma tabela para assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, decorrentes de UFAs que ofertam o curso em ambas as modalidades, presencial e EAD. Isso porque, em alguns casos, mesmo com o ano de início do curso de cada modalidade por UFA, não foi possível uma análise assertiva de quantos destes assistentes sociais realizaram a graduação na modalidade de EAD e quantos realizaram na modalidade presencial. Cumpre esclarecer que todas as UFAs que ofertam – ou ofertaram – curso de graduação em Serviço Social em ambas as modalidades, são de natureza privada, com exceção de uma¹¹⁸. Estamos falando de 20 UFAs, das quais são provenientes 731 registros, conforme exposto no gráfico a seguir:

¹¹⁸ A UNITINS, “[...] considerada universidade pública estadual, a Fundação Universidade de Tocantins [...] com início de funcionamento do EAD em 2006” (IAMAMOTO, 2015, p. 439), foi alocada na sistematização dos dados acerca das UFAs de natureza privada, mesmo porque, quando nos reportamos as UFAs de natureza pública, enfatizamos a sua condição de gratuidade – fazendo jus a defesa do ensino público e gratuito. Considerando que a UNITINS cobrava mensalidades para oferta de cursos de graduação na modalidade de EAD, inclusive do Serviço Social, não a classificamos no âmbito das IES público-gratuitas. Atualmente, a UNITINS não oferta curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, tendo inclusive, deixado de ofertar, devido uma ação movida pelo Ministério Público, em face das cobranças de mensalidades realizadas – para além das inúmeras irregularidades do curso – uma vez que a UNITINS se caracteriza como universidade estadual (UNITINS, 2009). Mesmo que tenhamos alocado a UNITINS no *rol* de IES registradas no CRESS/PR, que ofertam curso de Serviço Social em ambas as modalidades, tendo em vista que atualmente, há a oferta do mesmo na modalidade presencial – desde 2010 –, acreditamos que os 201 (senão, a maioria) assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, são provenientes do referido curso na modalidade EAD. Isso porque, os primeiros registros são de 2010. Já os assistentes sociais graduados na modalidade de ensino presencial, que iniciou em 2010, só poderiam se habilitar pra o exercício da profissão, a partir do final de 2013 ou início de 2014. Ademais, nenhuma IES de outro Estado registrou tantos assistentes sociais no CRESS/PR como a UNITINS. Há algumas IES de outros Estados (APÊNDICES I, II, III, IV e V) de são decorrente um numero expressivo de assistentes sociais registrados, entretanto, trata-se de Estado divisas, como é o caso de São Paulo e Santa Catarina, porém, nenhum deles com um número tão grande quanto a UNITINS.

Gráfico 10 – Quantidade de assistentes sociais por UFAs registradas que ofertam o curso de Serviço Social na modalidade EAD e presencial



Fonte: ANTUNES (2017)

Das referidas 20 UFAs, apenas duas são sediadas no Estado do Paraná: a Universidade Anhanguera, com sede no município de Cascavel – mesorregião Oeste –, também conhecida como Faculdade de Cascavel ou Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel, ou ainda, UNIPAN, assim como Faculdade Anhanguera de Cascavel; e a UNICESUMAR, com sede no município de Maringá – mesorregião Norte Central.

Já mencionamos neste estudo, que a UNICESUMAR, possivelmente deixou de ofertar o curso de Serviço Social, uma vez que não consta no *site* institucional a oferta na modalidade presencial, apenas de EAD (UNICESUMAR, 2017). Também é provável que todos os assistentes sociais registrados no CRESS/PR com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015 e que estudaram na UNICESUMAR, sejam da modalidade presencial – que começou a ser ofertado 2003 –, uma vez que o curso na modalidade EAD teve início em 2014. São decorrentes da UNICESUMAR o total de 196 assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015. O valor do curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD da UNICESUMAR é de R\$ 259,43. Atualmente, esta IES conta com 35 polos, distribuídos

em 31 municípios do Estado do Paraná, sendo que a maioria está concentrado nas mesorregiões Norte Central (10 polos), Metropolitana de Curitiba (oito polos) e Oeste (quatro polos).

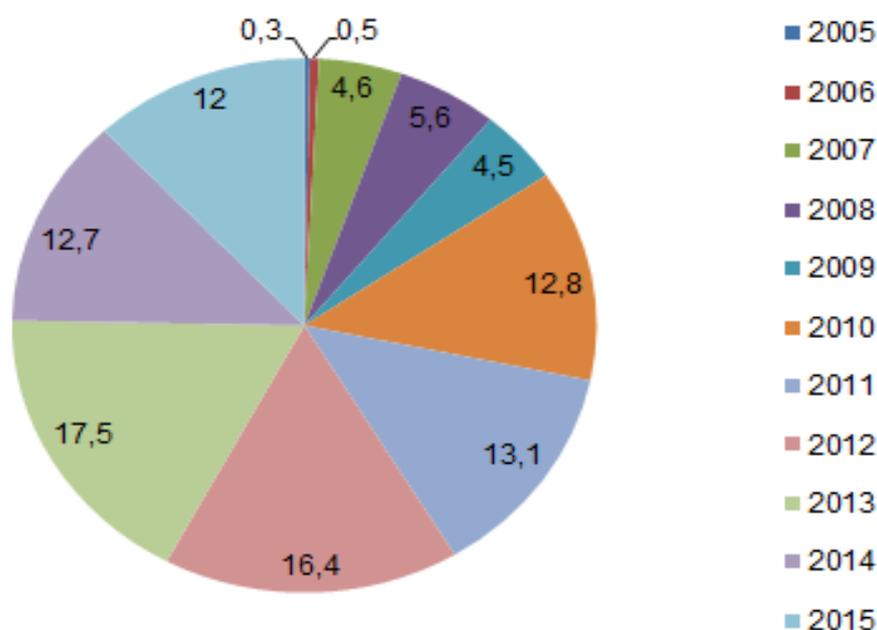
Em relação a Anhanguera, trata-se de uma marca educacional pertencente ao Grupo Kroton Educacional. Começou a ofertar a EAD no âmbito da graduação em Serviço Social no ano de 2007, sendo que o *boom* de assistentes sociais com inscrições ativas no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, provenientes desta IES, ocorreu no ano de 2010. De acordo com os dados trabalhados no segundo capítulo, a Anhanguera dispõe de 22 polos na região paranaense, com maior predominância na mesorregião Norte Central. Da Anhanguera, são decorrentes 234 assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR.

Além da Kroton Educacional, destacamos outros grandes grupos educacionais (CM CONSULTORIA, 2017) que estão como proprietárias as IES classificadas como UFAs de assistentes sociais que ofertam a graduação em ambas às modalidades, quais seja: Estácio Participações, proprietária da marca UNESA, da qual advém o registro de um assistente social; UNIGRAN, proprietária do Centro Universitário da Grande Dourados, de onde advém o registro de seis assistentes sociais; Grupo Objetivo, proprietário da UNIP, de onde decorrem 10 registros de assistentes sociais; e por fim, o Grupo Laureate, proprietário da UNINORTE e FMU, das quais são provenientes 10 registros de assistentes sociais.

Em relação a idade destes profissionais que estudaram em UFAs de natureza privada e modalidades presencial e EAD: a) 255 assistentes sociais tem idade entre 31 a 40 anos; 202 possuem idade entre 41 a 50 anos; 150 estão na faixa etária de 21 a 30 anos; 106 integram a faixa etária de 51 a 60 anos, e; 18 assistentes sociais, estão acima de 61 anos.

Vale destacar que o ano que se teve o maior número de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, provenientes de UFAs de natureza privada e que ofertam ambas as modalidades, presencial e EAD, ocorreu no ano de 2013, totalizando 128 inscrições. Enquanto o ano de menor registro corresponde a 2005, com apenas duas inscrições. Através dos dados expostos no gráfico a seguir, podemos perceber que a expansão dos registros de acordo com a categoria das UFAs analisadas por ora, ocorreu a partir do ano de 2010, mesmo ano em que se deram os primeiros registros de assistentes sociais que se graduaram em Serviço Social na modalidade de EAD.

Gráfico 11 – Percentual de assistentes sociais inscritos no CRESS/PR, graduados em UFAs que ofertam curso de graduação em serviço social na modalidade EAD e presencial.



Fonte: ANTUNES (2017)

Sobre os valores das mensalidades dos cursos de graduação em Serviço Social do conjunto de UFAs por ora descritas – IES que ofertam curso de graduação em Serviço Social em ambas as modalidades –, variam de R\$179 a R\$393, correspondendo, respectivamente, ao menor e maior custo encontrado. Já os valores das mensalidades dos cursos na modalidade presencial variam de R\$386 a R\$846. Concordamos com Melim (2017), ao considerar que

Os baixos valores das mensalidades, [... no] caso [da EAD], se relacionam com a ausência de qualidade desses cursos. A privatização se combina agora com o máximo de precarização, garantindo a expansão de um mercado bastante lucrativo e que, no caso de cursos como Serviço Social, exige poucos investimentos (MELIM, 2017, p. 206)

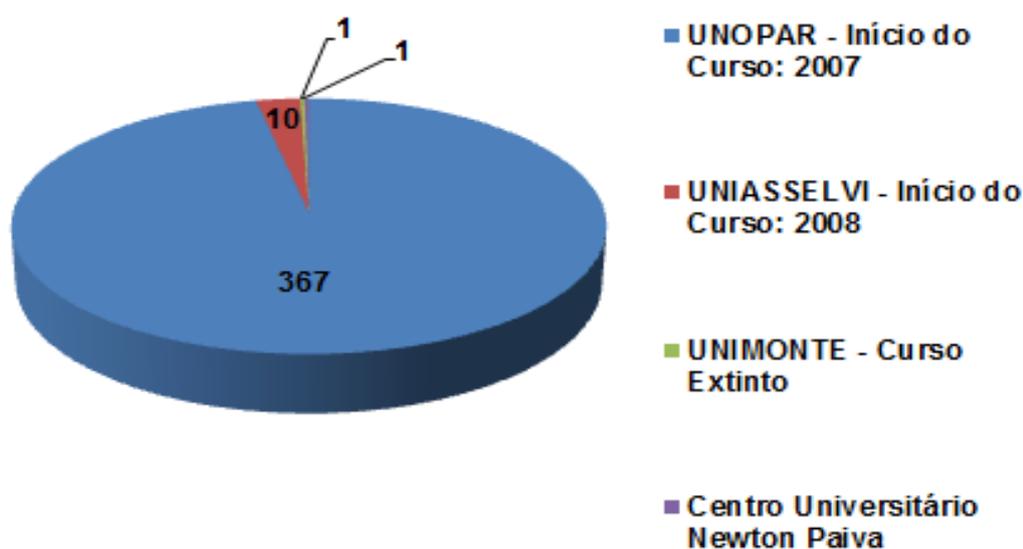
Adentrando na análise acerca dos registros de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2010 e 2015, decorrentes de UFAs de natureza privada e modalidade de EAD (APÊNDICE D), identificamos um contingente de 379 registros – que corresponde a 6,4% do total de registros profissionais no CRESS/PR entre os referidos anos.

Estes 379 assistentes sociais possuem, predominantemente, idade entre 31 a 40 anos,

com o total de 153 registros; seguido dos assistentes sociais que estão na faixa etária de 41 a 50 anos, totalizando 108 registros; em seguida estão os assistentes sociais com idade entre 21 a 30 anos, com o total de 65 inscrições; contamos com 47 inscrições de profissionais com idade entre 51 a 60 anos, e; por fim, os assistentes sociais com idade superior a 61 anos, totalizando seis inscritos;

Da UFAs na que ofertam curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, há uma predominância de assistentes sociais inscritos que fizeram graduação na UNOPAR, conforme disposto no gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Quantidade de assistentes sociais com inscrição ativa no CRESS/PR entre os anos 2010 e 2015 de acordo com as UFAs que ofertam o curso de serviço social na modalidade EAD



Fonte: ANTUNES (2017)

Com base no gráfico acima, podemos observar a concentração de capital e a finalidade lucrativa quando se coloca em tela a discussão acerca da EAD. Isso porque, das quatro UFAs registradas – entre os anos 2005 e 2015 – no CRESSPR que ofertam o curso de Serviço Social somente na modalidade de EAD, a única que¹¹⁹ faz parte do Grupo Kroton Educacional é justamente a que mais conta com inscrições para habilitação profissional – totalizando um

¹¹⁹ No endereço eletrônico <<http://www.kroton.com.br/>> é possível verificar todas as marcas que fazem parte do Grupo Kroton Educacional, sendo a UNOPAR uma delas.

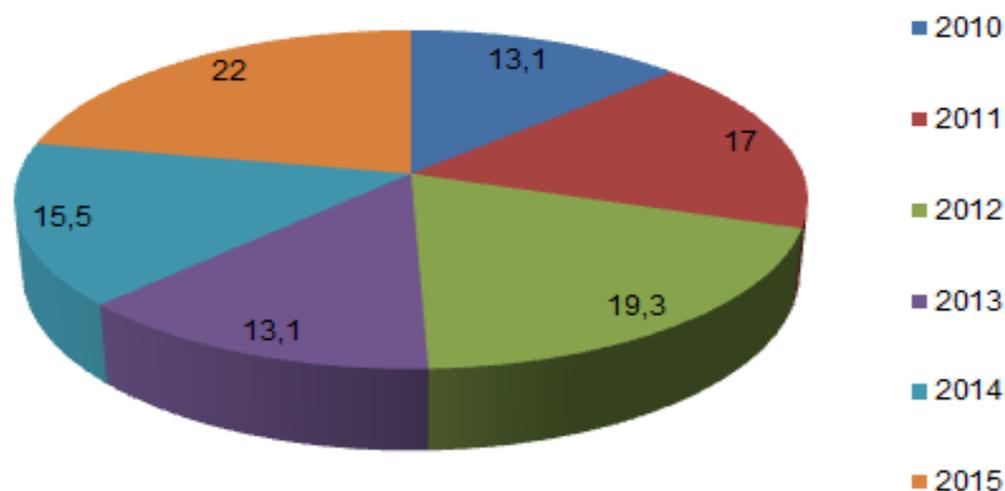
quantitativo de 367 registros de assistentes sociais –, o que nos leva a considerar a tendência de que, possivelmente, trata-se da instituição educacional que mais gradua assistentes sociais anualmente no Estado do Paraná. A UNOPAR está sediada no município de Londrina, na mesorregião paranaense Norte Central, além disso, até o ano de 2014, estava na primeira posição em número de polos neste Estado, totalizando 40, bem como, corresponde a IES que mais oferta vagas – 21150 vagas – para o curso de graduação em Serviço Social na modalidade EAD, considerando as vagas informadas no Cadastro e-MEC (MEC, 2017). A partir de 2015, a concentração de polos se deu através da UNINTER, que conta com 80 polos de EAD para oferta de graduação em Serviço Social. Em relação a concentração e centralização de capital, importante lembrar que a UNIASSELVI também fazia parte do Grupo Kroton, no entanto, foi vendida em 2015 para o TCG Gestor, subsidiária do Carlyle, à BRL Trust Investimentos e à Vinci Capital Gestora de Recursos, pelo valor de R\$ 1,105 bilhão¹²⁰. A Kroton adquiriu a UNIASSELVI no ano de 2012, pelo valor de R\$ 510 milhões¹²¹.

Apesar de a pesquisa abranger os anos de 2005 a 2015, os registros de assistentes sociais que realizaram graduação em Serviço Social na modalidade de EAD começaram a ser demandados a partir de 2010, isso porque, anterior a este ano, não havia profissionais habilitados para o exercício da profissão. Entre 2010 a 2015, o ano que contou com o maior número de registros – no CRESS/PR – de assistentes sociais oriundos da graduação na modalidade de EAD, foi 2015, com o total de 83 inscrições (22%). Já os anos de 2010 e 2013, apresentaram a menor demanda por habilitação profissional de Bacharéis provenientes desta modalidade educacional, ambos com o total de 50 inscrições (13,1%)

¹²⁰ Informação disponível em <<http://www.valor.com.br/empresas/4286508/kroton-vende-uniasselvi-para-carlyle-e-vinci-por-ate-r-11-bilhao>> Acesso em: jun./2017.

¹²¹ Informação disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/novo/cmnow/fusoesaquisicoes>> Acesso em: jun./2017.

Gráfico 13 – Percentual de assistentes sociais inscritos no CRESS/PR, formados em UFAs de natureza privada e modalidade EAD



Fonte: ANTUNES (2017)

Retomar o movimento realizado no decorrer do segundo capítulo, especialmente no que tange aos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD – também expostos no mapa 3 – se mostra importante neste momento, na medida em que assim, torna-se possível perceber as convergências de como o registro de profissionais que se graduaram ou se graduarão em UFAs de natureza privada e modalidade EAD é real e possui sinais de substantiva expansão. Com isso, percebemos que até o ano de 2011, havia 10 IES¹²² no Estado do Paraná ofertando o curso de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD¹²³, através de 118 polos – com predominância na mesorregião Oeste. Transpondo para uma comparação acerca da localidade em que os assistentes sociais registrados entre os anos 2005 e 2015 – decorrentes de UFAs que ofertam a modalidade de EAD – realizaram a graduação, identificamos que destas 10 IES, apenas da CEUCLAR não adveio assistentes sociais para proceder com o registro junto ao CRESS/PR, esta que é responsável por apenas um polo no Estado do Paraná, localizado na mesorregião Metropolitana de Curitiba. Ainda em relação a estas 10 IES, duas ofertam o curso de graduação em Serviço Social apenas na

¹²² UNOPAR; Anhanguera; UNIGRAN; UNIASSELVI; ULBRA; UNIP; UNESA; CEUCLAR; UBC e UNISEB.

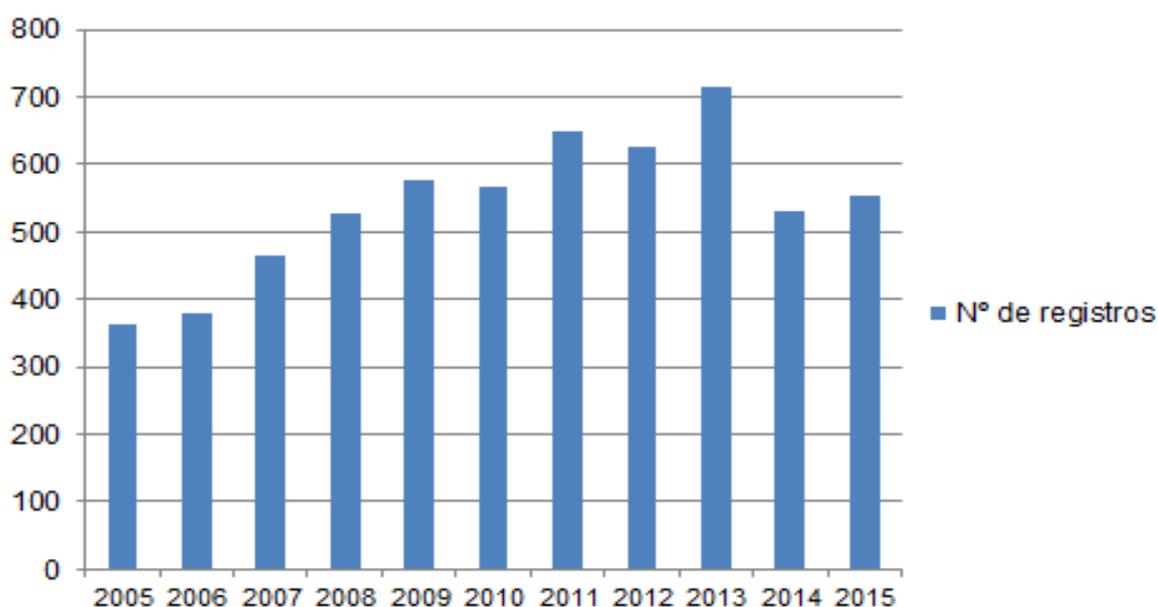
¹²³ Lembrando que algumas delas também ofertam o curso na modalidade presencial.

modalidade EAD – UNOPAR e UNIASSSELVI –, responsáveis pelo bacharelado de 377 assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2010 e 2015.

Destas 10 IES, decorreram 679 assistentes sociais com inscrição ativa junto ao CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 – tanto na modalidade EAD quanto presencial. As demais IES – UNICESUMAR, UNICSUL, UNISUL, UNIPLAN, UNINTER e UNIFIL – também responsáveis pela graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, na modalidade de EAD, iniciaram a oferta de cursos a partir de 2014. Estas seis IES, são responsáveis por 124 polos que, somados aos 118 já existentes, constituem um contingente de 242 polos de EAD em Serviço Social no Estado do Paraná, distribuídos em 103 municípios que integram todas as regiões paranaenses. Com bases nestes números, afirmamos, reiteradamente, a tendência de aumento de registros profissionais junto ao CRESS/PR de assistentes sociais provenientes da modalidade de EAD, frente o aumento da oferta do curso e ataques diretos à autonomia universitária das IES de natureza público-privada.

Em linhas gerais, contabilizando todas as UFAs e modalidades de ensino, o ano que mais se teve registro de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015 no CRESS/PR, foi em 2013, com o marca de 716 registros. Já o ano com o menor número de registros, foi 2005, com 364 inscrições ativas.

Gráfico 14 – Total de assistentes sociais registrados no CRESS/PR entre 2005 e 2015.



Fonte: ANTUNES (2017)

Dos 5926 registros¹²⁴ de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, 6,4% (379) corresponde aos assistentes sociais que estudaram em IES de natureza privada e que ofertam o curso de graduação em Serviço Social apenas na modalidade de EAD; 12,4% (731) trata-se de assistentes sociais que se graduaram em IES de natureza privada e que ofertam ambas as modalidades, presencial e EAD; 81,2% (4816) diz respeito aos assistentes sociais que estudaram na modalidade de ensino presencial, seja em IES de natureza pública ou privada.

Em linhas gerais, a categoria profissional dos assistentes sociais brasileiros integra, na conjuntura atual, um contingente de mais de 160 mil profissionais, constituindo-se como o segundo em nível mundial, perdendo apenas para os Estados Unidos da América (IAMAMOTO, 2017). De acordo com o estudo de Melim (2017), podemos perceber que o quantitativo de assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão, praticamente triplicou, em um período de 12 anos, visto que, em 2005, havia “[...] cerca de 61.000 assistentes sociais aptos a desenvolver suas atividades profissionais” (MELIM, 2017, p. 214).

Se considerarmos o fato de que em 2003, a maioria das matrículas em curso de graduação em Serviço Social eram em IES universitárias e que a maioria das universidades estão alocadas no âmbito público-gratuito, e ainda, que a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social se deu na esfera privada e, especificamente, por meio da EAD, resta evidente que num futuro próximo, a categoria profissional de assistentes sociais serão, majoritariamente, de profissionais graduados na modalidade de EAD. está hipótese é elucidada por Melim (2017, p. 205-206), a qual assevera que

[...] em um curto período de tempo a formação profissional em Serviço Social vem se tornando cada vez menos universitária e cada vez mais na modalidade à distância. Nesse caminho ganha espaço a formação realizada nas instituições que não necessariamente realizam atividades de pesquisa, ensino e extensão, ou o que ainda é pior, em instituições que oferecem o curso na modalidade à distância onde é inexistente a participação de estudantes em projetos consolidados de pesquisa e extensão.

Percebemos, pois, que a demanda social pela profissão aumenta no mesmo grau em que se expande a precarização do trabalho do assistente social. Neste mesmo viés, “[...] o

¹²⁴ Lembrando que o total de registro no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015 é 5931 assistentes sociais com inscrição ativa, entretanto, de cinco inscrições, não conseguimos identificar a UFA, por isso, nos reportamos a 5926 registros.

ensino de graduação à distância se espalha pelo país exatamente no momento histórico em que o capital financeiro mundializado encontra-se no centro das relações sociais e econômicas” (MELIM, 2017, p. 177-178).

Já no contexto paranaense, conforme dados obtidos junto ao CRESS/PR, em 21 de junho de 2017, a entidade fechou o ano de 2016 com o total de 7363 assistentes sociais com inscrição ativa, ou seja, três vezes o contingente de profissionais com inscrição ativa em dezembro de 2004.

Estes dados revelam que as características dos registros profissionais de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, são reflexos do movimento de expansão dos cursos de graduação em Serviço Social através da esfera privada e que, em última instância, corresponde a democratização do acesso ao ensino superior. Corresponde sim, a um projeto societário muito bem articulado pelos intelectuais da burguesia, especialmente pelos organismos multilaterais, que visam manter as estruturas sociais vigentes. Para isso, a educação escolar e a progressão nesta, se mostram importantes campos de exploração da burguesia – sendo que esta utiliza de discursos que impelem a meritocracia – a fim de garantir a formação de força de trabalho desqualificada, mas apta a responder sem questionamento a reprodução e manutenção do capital.

A educação, transformada em meio para alcançar sucesso profissional, através de discursos e propagandas demagógicas¹²⁵, de que quanto maior o grau de escolarização, maiores os frutos colhidos na ascensão social. Esta ideia, baseada numa perspectiva instrumental, não se aproxima em nada da concepção de liberdade, fundada na ontologia do ser social, onde seriam construídas as bases para uma nova sociabilidade, que não utiliza-se da exploração do homem para acumulação de riqueza – princípio este, fundante do Código de Ética do Serviço Social. Em outros termos, vemos a educação mercantilizada como mecanismo que não faz mais que a reprodução da sociabilidade capitalista. Ao fim, resta evidente a inviabilidade de um projeto, seja educacional ou social, em que os oprimidos acabem por almejar a dominação de seus opressores.

¹²⁵ São demagógicas, pois um dos vieses da precarização do mercado de trabalho do assistente social tem correlação com o exército de reserva que a certificação em larga escala possivelmente esteja formando. Propagandeiam acerca do sucesso profissional, mas omitem as condições objetivas e precarizadas do mercado de trabalho para inserir-se como assistente social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O produto de um processo de pesquisa é sempre aproximativo, dadas as condições de movimento histórico e dialético do objeto. Difícil mesmo é explicitar, coerentemente, todas as vivências, limites e possibilidades encontrados neste processo, uma vez que o exercício de investigação é diferente do exercício de exposição.

A problemática construída frente o objeto de estudo – **como se expressa a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD na demanda por inscrição profissional de assistentes sociais no Conselho Regional de Serviço Social – CRESS 11ª Região/PR?** – caracteriza-se como o ponto de partida e, também, como ponto de chegada do percurso não linear, porém organizado. Contudo, este percurso sempre agrega novos questionamentos, delineados frente o movimento do objeto – que não é estático – porquanto, não permite conclusões, mas sim, considerações.

Imbuída na temática da educação superior, as linhas traçadas nesta dissertação tiveram como objetivo expor a dinamicidade e contradição da política de educação superior, assim como as formas em que a mesma foi delineada no contexto brasileiro, com relação às investidas dos intelectuais da burguesia – incluindo aí o Estado – na tentativa constante de manutenção da sociabilidade do capital. A partir disso, compreendemos que a configuração atual da educação superior, particularmente o movimento de expansão dos cursos de graduação em Serviço Social, somente pode ser compreendida na relação entre a precarização, flexibilização e redimensionamento das relações de trabalho na sociedade do capital, que inserem novas demandas à formação profissional em Serviço Social (GUERRA, 2007) num contexto de *contrarreforma* universitária em curso.

Através de fundamentos teóricos calcados na Teoria Social de Marx, apreendemos que a educação superior na sociedade brasileira foi constantemente modelada e reordenada com o objetivo de atingir determinado fim, sempre tendo como paradigma os países centrais da economia capitalista. Em contrapartida, os meios utilizados para tal, acabaram por reforçar, sistematicamente, a dualidade histórica presente na educação brasileira: a) a formatação de uma educação superior de qualidade para os filhos da classe dominante; b) e a formação operacional para os filhos da classe trabalhadora, no atual momento podendo-se caracterizar a EAD para aqueles que não têm condições de adentrar e de se manter na universidade, devendo assim, recorrer a cursos pagos, aligeirados e de baixa qualidade, donde o objetivo final é a reprodução da dominação.

O discurso do Estado e da classe dominante – sempre caudatário da intencionalidade em manter a sociabilidade do capital – prega um sentido, ou se preferir, uma função para a educação superior, qual seja de alcance nacional da modernização, acompanhamento da propalada *globalização* e inserção na “aldeia global”. Este mesmo discurso assevera que por meio da educação superior, serão dissolvidas ou superadas as barreiras que impedem a classe trabalhadora de alcançar o sucesso profissional individual, bem como o ingresso para ascensão social e garantia de uma segurança financeira – ou seja, um discurso com fundamento meritocrático –, caracterizando o que Lima (2007) denominou de *alívio da pobreza*.

Estes aspectos mascaram os privilégios e superlucros das elites capitalistas nacionais e internacionais, quando em relação às formas de acesso a educação superior, e ainda, na formatação diferenciada da educação escolar para a classe trabalhadora – a citar, a EAD –, em detrimento a qualidade educacional que a classe dominante consegue acessar, através de um ensino voltado a cientificidade, a pesquisa e que não se acaba na transmissão do ensino – de informações –, mas sim, articula-se à pesquisa e à extensão como conquistas históricas.

Na tentativa incansável dos intelectuais da burguesia – e daqueles que obscurecem a luta de classes – de convencimento acerca da instituição um capitalismo humanizado, o que salta aos olhos é uma desigualdade social cada vez mais exacerbada, consubstanciando o acirramento das expressões da “questão social”. A educação escolar, Instituição caracterizada por Antonio Gramsci como *aparelho ideológico da burguesia*, age no contexto da reprodução destas desigualdades, mesmo porque, esta Instituição não tem, e nem poderia ter, forças para cumprir uma tarefa que compete à classe trabalhadora, qual seja de transformação radical. Apesar disso, concordamos com Marilena Chauí, ao defender que *a universidade faz parte da luta de classes*, não devendo ela, permanecer apenas como *locus de discussão* acerca da luta de classes (RODRIGUES, 2017).

No presente estudo, buscamos resgatar alguns elementos para reflexão acerca das transformações societárias operadas pelo capital nos últimos 40 anos, fruto da crise estrutural do capitalismo. A reestruturação produtiva e o reordenamento do papel do Estado integram o mesmo projeto de sociabilidade, qual seja o projeto da burguesia em tempos de mundialização e financeirização do capital. Como vimos, a reestruturação produtiva alterou o contexto da produção e da reprodução de capital, onde, conseqüentemente, delimitou todas as esferas da vida social.

Neste contexto, a saúde, a previdência e, como interesse deste estudo, a educação – direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora – foram transmutados e

passaram a integralizar um *rol* de “serviços” não exclusivos do Estado. Frente a esta desresponsabilização, o Estado passa a intervir minimamente no âmbito dos direitos sociais – através de intervenções focalistas, de gestão da pobreza e gerenciamento da miséria (MELIM, 2017) – sendo este campo para a privatização e mercantilização. Reafirma-se o papel gerenciador do Estado, seu posicionamento de defesa intransigente da propriedade da classe dominante, haja vista os processos de liberalização e desregulação da economia, consubstanciado por meio de marcos legislativo.

A política de educação superior, no contexto de *contrarreforma* universitária que se iniciou no Brasil a partir dos anos 1990, em particular em meados desta década, configura-se como um nicho mercadológico, sendo que os ajustes fiscais e “reformas” propagandeadas como necessárias frente a “crise do Estado” ou “crise de gestão da administração pública”, segundo o governo FHC – que, na verdade, correspondem a um projeto da sociabilidade burguesa frente as crises do capital –, foram funcionais a abertura de mais um mercado lucrativo para o capital: a educação formal, em especial, o ensino superior. A partir disso, os ataques às universidades públicas, seja no sentido de privatizá-las internamente, seja na tentativa de suprimir sua autonomia, em conjunto com o incentivo fiscal e tributário as IES privadas, forjaram uma “democratização” do acesso ao ensino superior, para cidadãos consumidores, ou seja, para aqueles que podem pagar e consumir o curso de graduação.

A configuração da política social, minimalista, focalista e de gestão da pobreza, passa a requerer um perfil de profissionais estreitado a esta dinâmica, aspecto que explica o contexto de expansão da EAD, justamente no contexto de precarização do trabalho, gerando a precarização da formação profissional, particularmente no Serviço Social. Trata-se de um movimento dialético, uma vez que a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social, através de cursos comercializados, aligeirados, a distância e que procedem com a certificação em larga escala – o que objetiva o acirramento da disputa por empregos, por parte dos trabalhadores, favorecendo o controle dos salários por parte da burguesia – providenciará um perfil profissional que incidirá sobre a realidade (MELIM, 2017).

De acordo com os estudos de Pereira (2008) – os quais guardam correspondência com a presente pesquisa, bem como sintetiza as argumentações realizadas no decorrer da exposição –, a partir de 2003 houve um abrupto crescimento dos cursos de graduação em Serviço Social no Brasil, estes que tem vinculação majoritária com a natureza privada, organizados juridicamente como IES não-universitárias, as quais visam apenas a transmissão de conhecimentos via ensino, sem a exigência constitucional da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Os dados coletados, sistematizados e expostos no presente trabalho, afirmam a constatação realizada pela autora, pois, conforme demonstrado no decorrer da exposição, não houve, no Estado do Paraná, a criação de cursos de graduação em Serviço Social na década de 90 do século XX. Em contrapartida, a partir dos anos 2000, a expansão dos cursos via setor privado ocorreu de forma contínua e, exponencialmente, a partir de 2007 através de cursos na modalidade de EAD.

Com base nisso, tem-se um redimensionamento do perfil profissional do assistente social, com “[...] tendência a desqualificação profissional e conseqüente desvalorização profissional [...]” (PEREIRA, 2013, p. 56), uma vez que a reconfiguração da política social – orquestrada no Brasil, principalmente a partir de meados da década de 1990, por meio da ideologia da “terceira via” consubstanciada no Plano MARE – propiciou a expansão dos cursos de graduação nas mais diversas áreas via setor privado, em especial do Serviço Social, objetivando a formação de intelectuais estreitados a ideologia da “terceira via”.

De acordo com Pereira (2008), “[...] somente quinze cursos [de graduação em Serviço Social] (20,3%) encontravam-se, até 1994, em instituições não-universitárias” (p. 162). Esta constatação, nos leva a reflexionar que as alterações no perfil profissional – que, diga-se de passagem, pode gerar um retrocesso no âmbito das conquistas profissionais, quiçá um forte retorno hegemônico ao perfil fundamentado no conservadorismo e naturalização da “questão social” – são decorrentes do aprofundamento mercantil nos cursos de graduação em Serviço Social longe do *lócus* da universidade como espaço do pensar autônoma e criticamente, especialmente através da pesquisa.

Transpondo para análise do Serviço Social no Estado do Paraná, no processo de reconstrução do movimento de registro de profissionais no CRESS/PR entre os anos 2005 e 2015, vimos que 96,4% dos cursos de graduação em Serviço Social, neste Estado, são de natureza privada, sendo que destes, 86,7% - considerando o quantitativo de polos de apoio presencial e vagas – são na modalidade de EAD, em detrimento a apenas 3,6% dos cursos de natureza público-gratuita e modalidade presencial. Importante lembrar aqui que todos os cursos de graduação em Serviço Social de natureza pública no Estado do Paraná, bem como as UFAs de natureza público-gratuita identificadas na coleta e sistematização dos dados, de que são provenientes 2085 registros de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, são organizadas academicamente como universidades. A maioria dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná está concentrada nas mesorregiões Metropolitana de Curitiba, Oeste e Norte Central.

Ainda com base na sistematização dos dados, nos foi revelado que no CRESS/PR, 64,8% dos profissionais com inscrição ativa, registrados entre os anos 2005 e 2015, são provenientes de UFAs de natureza privada – seja na modalidade EAD ou presencial –, organizadas academicamente, em grande parte, como faculdades ou centros universitários: de 105 UFAs de natureza privada – de que são provenientes 3841 (64,8%) registros de assistentes sociais com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015 –, apenas 41 são organizadas academicamente como universidades.

Referente aos profissionais com inscrição ativa, registrados no CRESS/PR entre os referidos anos e que estudaram em UFAs de natureza privada e que ofertam apenas a modalidade de ensino presencial, estes se constituem como a maioria dos registros, ou seja, 2731 (46%); 2085 (35,1%) inscrições são de profissionais que fizeram graduação em Serviço Social em IES públicas e modalidade presencial; 731 (12,4%) inscrições são de profissionais que fizeram a graduação em Serviço Social em IES de natureza privada, mas que ofertam tanto a modalidade de EAD quanto a presencial; 379 (6,4%) inscrições são de profissionais de fizeram a graduação em Serviço Social em IES de natureza privada e modalidade de EAD; e, por fim, cinco inscrições (0,1%), correspondem àquelas que não conseguimos identificar a UFA em que tais assistentes sociais fizeram a graduação.

Apesar disso e, frente a expansão desmensurada dos cursos de graduação em Serviço Social na modalidade de EAD, particularmente após o ano de 2010, constamos uma tendência de aumento substancial de registros de assistentes sociais no CRESS/PR que cursaram ou cursarão graduação em Serviço Social na modalidade de EAD – haja vista a relação dialética entre a oferta do curso, majoritariamente através de IES privadas, e o contingente de bacharéis em Serviço Social jogados no âmbito do exército de reserva anualmente, em busca de um espaço no mercado de trabalho.

Conforme mencionamos no início destas considerações, o processo de pesquisa engendrou novos questionamentos. Neste sentido, consideramos importante confirmar o dado de extinção da oferta da graduação nas universidades privadas presenciais, aspecto este que não foi contemplado neste estudo e poderá ser efetuada como desdobramento futuro. E ainda, observamos ao longo da pesquisa a expansão de cursos de graduação em Serviço Social ofertados em IES públicas presenciais no Paraná num contexto de lógica neoliberal e, tendo em vista o não aprofundamento das determinações que convergiram nesta expansão, nem análise acerca da qualidade da oferta, este também corresponde a um aspecto que poderá ser pesquisado como desdobramento da presente pesquisa. A reconstrução histórica da oferta dos cursos de graduação em Serviço Social no Estado do Paraná, processo possível com a

sistematização dos dados acerca do quantitativo de assistentes sociais registrados no CRESS/PR com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, suscitou o interesse em analisar a proposta de formação acadêmica em Serviço Social – se tal proposta está em conformidade com a proposta de formação da ABEPSS – de cada UFA de que são provenientes os assistentes sociais referidos, tanto as alocadas no Estado do Paraná, quanto as alocadas em outros Estados, mas que formou profissionais que se inscrevem no CRESS/PR; outra inquietação acerca do objeto estudado, corresponde a análise dos recursos humanos das UFAs que ofertam o curso de graduação em Serviço Social, em especial as condições de trabalho dos assistentes sociais nelas inseridos, seja na condição de tutor ou de professor. Enfim, estes são alguns questionamentos que incidem sobre a temática da EAD no âmbito da graduação em Serviço Social.

Embora a Instituição escolar, não possa ser considerada a arma para a transformação radical necessária, a universidade, como *locus de radicalismo intelectual* (FERNANDES, 1975), expressa uma posição importante na luta de classes, assim como se apresenta como fundamental no processo de construção de uma nova sociabilidade que não se baseie na exploração do homem. Entretanto, quando pensamos a EAD, nem há possibilidade de contestação do *status quo*, considerando que a expansão desta modalidade de educação já parte da retórica da empregabilidade.

Neste sentido, a EAD como possibilidade de acesso à *diplomação*, não considerando a formação profissional propriamente dita – no caso do Serviço Social, aquela que permite uma *formação reflexiva*, pautada na afirmação e defesa do Projeto Ético Político construído coletivamente no processo de recusa ao tradicionalismo no Serviço Social, que articula o projeto de formação profissional defendido pela ABEPSS, donde o exercício profissional se respalda nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa – certamente resultará em profissionais com o “[...] perfil empobrecido de formação profissional” (PEREIRA, 2013, p. 65).

Conforme Pereira (2013), “[...] o exercício cotidiano de tais profissionais tende a apontar para práticas imediatistas, pouco reflexivas e questionadoras, visto os frágeis recursos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos apreendidos durante o processo formativo” (p. 67). Isso tudo, sem nos reportarmos a desvalorização profissional, que tem como consequência os baixos salários, frente o contingente de diplomados jogados no âmbito do exército de reserva.

Não estamos aqui negando a existência de precariedade na modalidade de ensino presencial – seja no ensino público ou privado –, contudo, concordamos com Melim (2017)

que a modalidade de EAD é a expressão máxima da precarização, tendo em vista que seu objetivo fim é o lucro e em última instância a qualidade no processo formativo. Ademais, ao menos na presente pesquisa, todos os profissionais registrados com inscrição ativa entre os anos 2005 e 2015, provenientes de UFAs de natureza público-gratuita, cursaram Serviço Social em universidades, guardando correspondência com o tipo de ensino – em articulação com a pesquisa e extensão, bem como, a garantia – de acordo com o artigo 52 da LDB – de,

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996, s.p).

O Serviço Social é uma profissão que carrega como um dos princípios éticos norteadores da investigação e intervenção profissional, a vinculação do projeto profissional a um projeto societário alternativo, onde não haja a exploração do trabalho. Afirmar a importância dos processos educacionais nesse rumo é condição proeminente, uma vez que dadas as funções educacionais atuais, de internalização do conformismo e passividade, apenas com o rompimento deste viés, a educação poderá trabalhar em favor da humanidade e coletividade.

O posicionamento contrário a EAD no âmbito da graduação em Serviço Social corresponde ao posicionamento ético e de compreensão de que os cursos desta modalidade educacional legitimam com maior densidade a imposição da conformidade e passividade nos indivíduos isolados, favorecendo a formação de um perfil profissional “[...] sem condições de atender as competências e atribuições profissionais, neste caso, as relativas a Lei de Regulamentação da Profissão e aos princípios e valores expressos no Código de Ética Profissional” (MELIM, 2017, p. 215). E ainda, tal posicionamento está embasado na concepção orientada pelo Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social – este que formulado na arena de lutas e enfrentamento aos processos democratizantes e de alterações no modo de produção; próprio da história da luta de classes – “[...] comprometido com os interesses da massa da população, preocupado com a **qualificação acadêmica e com a interlocução com as ciências sociais e investindo fortemente na pesquisa**” (NETTO, 2005, p. 18, grifo nosso).

Consideramos que para a transformação radicalmente necessária, faz-se necessário a construção de uma nova sociedade, que não utilize da exploração do homem para satisfação

de interesses particulares e corporativistas, para além da supressão da propriedade privada, faz-se necessário a construção de um novo homem, e por certo, a educação superior que temos hoje – com ênfase na EAD –, possibilita, no máximo, inculcar na ideia dos oprimidos o sonho de se tornarem opressores.

Por isso mesmo concordamos com Mészáros (2008), em seu posicionamento radicalmente contrário em relação as “reformas” e aos ajustes fiscais na órbita do capital – as quais são denominadas por ele de soluções formais, paliativas –, pois, partindo do pressuposto que o capitalismo é irreformável e incorrigível, faz-se inócuo a constatação de que uma *reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos*. Ou seja, nada que seja realizado com o discurso dos intelectuais da burguesia – por vezes meritocrático – de democratização do acesso ao ensino superior através de cursos pagos – como, por exemplo, a EAD – poderia fornecer as bases de um pensamento voltado a reflexão e possibilidade de saltos ontológicos, porquanto, o acesso a educação superior da classe trabalhadora, através da EAD, não possibilitará a realização de saltos ontológicos, tampouco pode ser compreendido como direito social. Isso porque, os processos educacionais implicam em

[...] processos pessoais e sociais de relação entre o ensinado e o aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo pessoal e coletivamente a existência social e individual. A riqueza que os ambientes universitários podem proporcionar em termos de socialização é difícil de ser reproduzida em ambientes virtuais. O ambiente potencial de convívio e de troca de experiências pessoais e coletivas, do conhecimento tácito, apresenta-se como uma realidade difícil de ser recriada (MELIM, 2017, p. 220).

Desta maneira, a EAD está longe de constitui-se enquanto democratização do acesso ao ensino superior, ao contrário, no âmbito da graduação para a classe trabalhadora, que não dispõem de condições objetivas e subjetivas para ingressar e se manter numa universidade, ela serve tão e somente para produzir força de trabalho desvalorizada para o mercado capitalista. Trata-se, pois, de uma modalidade de ensino que, diante do baixo custo para o consumidor e de sua capacidade alargada de atingir vários sujeitos em curto espaço e ao mesmo tempo, tão logo produzirá um exército de reserva sem precedentes, frente a distribuição de diplomas a granel.

Qualquer análise acerca da EAD em Serviço Social, que tenha como fundamento teórico o materialismo histórico e dialético – este que, por assim dizer, respalda os princípios

éticos fundamentais da categoria profissional dos assistentes sociais – posiciona-se radicalmente contrária a EAD no âmbito da graduação, como forma de substituição do ensino convencional. Não se trata, pois, de negar o uso das tecnologias na educação ou das TICs – que segundo Lima (2007), foram duramente reduzidas na sociedade brasileira para a EAD – nos processos educacionais, mas de compreender que a EAD não foi pensada como um viés de democratização do acesso ao ensino superior, mas sim como estratégia da classe dominante para continuar acumulando riqueza através de um novo nicho mercadológico, qual seja, a educação superior, na medida em que “O capital em crise segue em sua sanha por superlucros e novos nichos de valorização” (MELIM, 2017, p. 178). Ao mesmo tempo em que responde de forma precarizada a uma necessidade da classe trabalhadora.

Em linhas gerais, estes foram alguns elementos que propiciaram a uma análise acerca da conjuntura histórica em que se deu a expansão dos cursos de graduação em Serviço Social na esfera privada, dando ênfase aos cursos na modalidade de EAD.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 08 de novembro de 1996.** Disponível em <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf> Acesso em: jul./2017.

ANTUNES, Ricardo. Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. In: ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2000. p. 23 – 46.

ARAÚJO, Felipe. **Para que serve o vestibular?** Uma análise crítica sobre as formas de acesso ao ensino superior no Brasil. 2015. Disponível em <<http://www.juventudemarxista.com/2015/09/pra-que-serve-o-vestibular-uma-analise.html>> Acesso em: jul./2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: mar/2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: jun./2017

_____. **Regulamentação da profissão Lei N° 8.662,** de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf> Acesso em: jun./2017

_____. **Decreto 994, de 15 de maio de 1962.** Regulamenta a Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, que dispõe sobre o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=994&tipo_norma=DCM&data=19620515&link=s> Acesso em: jun/2017.

_____. **Lei 1889, de 13 de junho de 1953.** Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Disponível em <<http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:lei:1953-06-13;1889&url=http%3A%2F%2Fwww2.camara.gov.br%2Flegin%2Ffed%2Flei%2F1950-1959%2Flei-1889-13-junho-1953-366870-publicacaooriginal-1-pl.html&exec>> Acesso em: jun./2017

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: jun./2017.

_____. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: maio/2017a.

_____. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: abr./2016

_____. **Portaria Normativa nº11, de 20 de junho de 2017.** Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: jun./2017b.

_____. **Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: jun./2017

_____. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: jul./2017

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.** Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: mar./2017.

_____. **Decreto 5773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em

<<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>> Acesso em: jul./2017.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Considerações sobre o código de ética dos assistentes sociais. In: BONETTI, Dilséa Adeodata (et al). **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 118-122

_____. Fundamentos éticos do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFEES/ ABEPSS, 2009, p. 166-184.

_____. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BATISTA, Alfredo A. **Trabalho: questão social e serviço social.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

_____. Reforma do Estado: uma prática histórica de controle social. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 61. São Paulo: Cortez. Novembro 1999, p. 63-90

BATTINI, Odária (org.) **As determinações sócio-históricas do serviço social no Paraná: gênese e institucionalização 1940|1959**. Londrina: EDUEL, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008

BUTTIGIEG, Josefh A. Educação e Hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003. p. 39-49. (Tradução de Luiz Sérgio Henriques).

CABANAS, Maria Inmaculada Chao; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Educação a distância: tutor, professor ou tutor-professor?** In: E-TIC 5º Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação, 12 e 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesamariainmaculada.pdf>> Acesso em: jul./2017.

CAMACHO, Thimoteo. **Florestan Fernandes e as ciências sociais no Brasil**. In: Revista Estudos de Sociologia, v. 5, n. 8, 2000, p.59-74. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/832>> Acesso em: jul/2017.

CAZELA, Mabile Caetano; LEMOS, Esther Luiza de Souza. Conselhos profissionais de serviço social: contextualização histórica e projeto profissional. In: **Caderno de Serviço Social**. n. 1. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Toledo/PR. 2013, p. 63-82

CFAS. **Código de ética profissional do assistente social**, aprovado em 09 de maio de 1986. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf> Acesso em: jun./2017.

CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Brasília: Cidade Gráfica, 2010.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social**. Brasília: CFESS, v. 2. 2014.

_____. **Resolução CFESS N° 582**, de 01 de julho de 2010. Regulamenta a consolidação das resoluções do conjunto CFESS/CRESS. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/582.pdf>> Acesso em: jun./2017.

_____. **Resolução CFESS N° 704**, de 23 de março de 2015. Regulamenta a padronização do módulo cadastro do SISCAF (pessoa física) no âmbito do Conjunto CFESS-CRESS. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao-cfess-704-2015.pdf>> Acesso em: jun./2017.

_____. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012, 60 p. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf> Acesso em: abr./2017.

_____. **Plano de Lutas Em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior**. GT, abril de 2009. Disponível em

<http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201606211332307577180.pdf>
Acesso em: jul./2017.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional**. Folha de São Paulo, maio de 1999
Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1SDHJs0pa-YJ:www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chauí_Universidade_Operacional.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: jul./2017

CM CONSULTORIAS. **Aquisições e fusões de IES**. Disponível em
<<http://www.cmconsultoria.com.br/novo/cmnow/fusoesaquisicoes>> Acesso em: fev./2017.

CRESS. CRESS-PR avança no processo de descentralização e interiorização. In: **Revista Fortalecer**, ano VIII, n. 27, Jun/Ago 2016, p. 08-09.

_____. **Regimento Interno: Conselho Regional de Serviço Social, CRESS 11ª. Região**, de 21 de novembro de 2005. Disponível em: <http://www.cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2015/08/regimento_interno.pdf> Acesso em: jul./2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A. 1977.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 151-204.

_____. **Luiz Antonio Cunha**. Disponível em: <<http://www.luizantoniocunha.pro.br/#>>
Acesso em: jul./2017.

DAHMER, Larissa. Mercantilização do ensino superior: educação à distância e serviço social. In: ABEPSS. **Estado e educação: questões e impactos no serviço social**. Brasília: ABEPSS. Revista Temporalis, ano VIII, nº 15, jan./jun. 2008, p. 35-52.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 104. Out./Dec. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282010000400008&script=sci_arttext>
Acesso em: set. 2014.

_____. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 91. São Paulo: Cortez. 2007, p. 05-33.

_____. A pós-graduação em serviço social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. In: **Temporalis**. Brasília, ano 11, n. 22, jul/dez de 2011 p. 125-158.

GLOBO. **CADE posterga prazo para analisar fusão entre Kroton e Estácio**. Reportagem publicada no dia 07 de junho de 2017. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-posterga-prazo-para-analisar-fusao-entre-kroton-e-estacio.ghtml>> Acesso em: jun./2017a.

_____. **CADE reprova compra da Estácio pela Kroton Educacional.** Reportagem publicada no dia 28 de junho de 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml>> Acesso em: jun./2017b.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Mundialização do capital, “questão social” e serviço social no Brasil. **Revista em Pauta**, nº 21, 2008, p. 117-139.

_____. **Renovação e conservadorismo no serviço social:** ensaios críticos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-39

_____. Palestra com a professora Marilda Villela Iamamoto. In: **7º Seminário Anual de Serviço Social organizado pela Cortez Editora.** Tema do Seminário: Formação profissional do assistente social nos marcos do capitalismo contemporâneo: resistências, conquistas e desafios cotidianos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zDOnXgCH_1Y> Acesso em: dez/2014.

_____. 80 anos do serviço social no Brasil: a certeza na frente, a história na mãe. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 128, jan./abril de 2017, p. 13-38. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0013.pdf>> Acesso em: jul./2017.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 24 ed. São Paulo: Cortez. CELATS: Lima, Peru, 2008.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014:** notas estatísticas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf> Acesso em: jul./2017

_____. **Matrículas de graduação por categoria administrativa (gráfico).** Disponível em: <https://pt.slideshare.net/LucianoSathler/apresentao-do-censo-da-educacao-superior-2015?next_slideshow=1> Acesso em: jun./2017

IPARDES. **Projeção da população total dos municípios do Paraná para o período 2016-2030:** alguns resultados. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/pdf/indices/projecao_populacao_Parana_2016_2030_set.pdf> Acesso em: maio/2017

_____. Mesorregiões Geográficas do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/mesorregioes_geograficas_base_2010.jpg> Acesso em: fev./2017.

KROTON. **Histórico**. Disponível em <<http://www.kroton.com.br/>> Acesso em: jul./2017.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo. (org.) **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). FORTI, Valeria; GUERRA Yolanda (coords.). **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 11-34

_____. Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social. In: ABEPSS. **Estado e educação: questões e impactos no serviço social**. Brasília: ABEPSS. Revista Temporalis, ano VIII, nº 15, jan./jun. 2008, p. 17-34.

LIMA, Andressa Elisa Martos Antunes de. **Educação à distância: acesso ao ensino superior ou regressão do processo de ensino e aprendizagem?** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *campus* de Toledo-PR, 2012.

LIMA, Jandir Ferreira de (et al). Análise regional das mesorregiões do estado do Paraná no final do século XX. In: **Revista Análises Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS**. Ano 24, nº 46, setembro de 2006, p. 07-25. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/AnaliseEconomica/article/view/10845/6438>> Acesso em: jul./2017

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: o trabalho**. Tradução do Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas), do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Versão revista por Pablo Polese de Queiroz, Mestrando em Sociologia pela UNICAMP-SP, a partir da edição em espanhol “*El Trabajo*” e cotejada com o original em alemão *DIE ARBEIT - Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. (Original) Status, 1971 - Kapitel 1 - Luchterhand, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

_____. A lei geral da acumulação capitalista. In: **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, vol. 2, 14 ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1994. Capítulo XXIII.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortez. 1998. 58p.

MEC. **Cadastro e-MEC**. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em jun./2016 (atual. em fev./2017).

MEIBAK, Daniela; KOIKE, Beth. **Kroton vende Uniasselvi para Carlyle e Vinci por até R\$ 1,1 bilhão**. Reportagem publicada em 26 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/empresas/4286508/kroton-vende-uniasselvi-para-carlyle-e-vinci-por-ate-r-11-bilhao>> Acesso em: maio/2017.

MELIM, Juliana. **Trabalho e formação profissionais em tempos de expansão dos cursos de graduação à distância em Serviço Social**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Serviço Social. Orientadora: Yolanda Guerra. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Serviço Social, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed, São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6 ed. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O serviço social frente ao neoliberalismo. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 53, ano XVIII. São Paulo: Cortez. Ano XVIII, março 1997, p. 102-125.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez editora. 1992. Cap. 1

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez editora. 1991.

_____. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 50, ano XVII, abril/1996, p. 87-132

_____. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília: Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, n.3, 2001. p. 41-49.

_____. O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade** n. 84. São Paulo: Cortez, 2005. p. 5-20.

_____. Palestra com o professor José Paulo Netto. In: **7º Seminário Anual de Serviço Social organizado pela Cortez Editora**. Tema do Seminário: Formação profissional do assistente social nos marcos do capitalismo contemporâneo: resistências, conquistas e desafios cotidianos. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=wGDnqWeck0A>> Acesso em: dez/2014.

_____. **A luta de classes nunca tirou férias neste país**. Publicada em 10 de novembro de 2015. Disponível em <<http://www.brasildefato.com.br/node/33400>> Acesso em: nov. 2015.

_____. A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em serviço social e política social**. Módulo 1. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 1999, p. 92-109.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 133-152.

OLIVEIRA, Cida de. **Cresce mobilização contra extinção de universidade federal criada por Lula**. Reportagem publicada pela Rede Brasil Atual em 18 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/07/mobilizacao-em-defesa-da-unila-cresce-entre-professores-estudantes-e-parlamentares-1>> Acesso em: jul./2017.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação à distância e serviço Social. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). FORTI, Valeria; GUERRA Yolanda (coords.). **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 35-52

_____. Educação superior e serviço social: o aprofundamento mercantil da formação profissional a partir de 2003. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 96. São Paulo: Cortez. Novembro de 2008, p. 151-173.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**, publicado no diário oficial no. 3116, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>> Acesso em: abr./2017

RAMOS, Sâmya Rodrigues. A construção de projetos coletivos: refletindo aspectos do projeto profissional do serviço social. In: **Revista Temporalis**. Brasília: ABEPSS, ano 3, n. 5, 2002, p. 80-94.

_____. **A mediação da organização política na (re)construção do projeto profissional: o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social**. Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife-PE. 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/9640/arquivo9013_1.pdf?sequence=1> Acesso em: fev. 2017.

RODRIGUES, Fania. Marilena Chauí: “Universidades devem entender que fazem parte da luta de classes”. In: **Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do mundo**. Entrevista publicada no dia 04 de abril de 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/04/04/marilena-chauí-universidades-devem-entender-que-fazem-parte-da-luta-de-classe/>> Acesso em: abr./2017.

ROUANET, Sergio Paulo. Iluminismo ou Barbárie. In: _____. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das letras, 1993, p. 09-45.

SALOMÃO, Karin. **Grupo Cruzeiro do Sul vai às compras para crescer**. Reportagem da Exame.com, publicada em 30 de novembro de 2015. Disponível em

<<http://exame.abril.com.br/negocios/grupo-cruzeiro-do-sul-vai-as-compras-para-crescer/>>
Acesso em: fev./2017.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância**: outros tempo, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG Editora, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influencia no serviço social. 3 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SINTEOESTE. **COU da Unioeste rejeita novamente implantação do Meta 4**. Disponível em: <<http://www.sinteoestepr.com.br/2017/06/21/cou-da-unioeste-rejeita-novamente-implantacao-do-meta-4/>> Acesso em: jul./2017

TONET, Ivo. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. *In*: **Serviço social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 107-122

UFPR. **A mais antiga do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/>> Acesso em: maio/2017

UEL. **Institucional**. Disponível em
<http://www.uel.br/proplan/plano_diretor_2010_2015/texto_numerado_Plano_Diretor.pdf>
Acesso em: jul./2017.

UEM. **Relatório Final do Grupo de Trabalho, 2015**. Assessoria de Planejamento. Disponível em: <<http://sites.uem.br/autonomia/relatorio-final-do-grupo-de-trabalho/view>>
Acesso em: abr./2017

_____. **Institucional**. Disponível em
<http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=205>
Acesso em: jul./2017

_____. **Nota de Repúdio, 2017**. Assessoria de Comunicação Social. Disponível em:
<http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21467:nota-de-repudio-governo-do-estado-do-parana-impoe-um-duro-corte-de-professores-nas-iees-universidades-correm-risco-de-nao-iniciar-ano-letivo&catid=987> Acesso em: abr./2017

UENP. **Institucional**. Disponível em <<http://www.uenp.edu.br/institucional>> Acesso em: jul./2017.

UNESPAR. **Institucional**. Disponível em <http://www.unespar.edu.br/a_unespar/introducao>
Acesso em: jul./2017.

UEPG. **Institucional**. Disponível em
<<http://portal.uepg.br/institucional/universidade/historico.php>> Acesso em: jul./2017.

UNICENTRO. **Institucional**. Disponível em
<http://www.unicentro.br/dirai/historico/historico_unicentro_rec.pdf> Acesso em: jul./2017.

UNICESUMAR. **Cursos de graduação**. Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/>>
Acesso em: mar./2017.

UNILA. **Institucional**. Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/conteudo/institucional>> Acesso em: jul./2017.

UNIOESTE. **Institucional**. Disponível em <<http://www5.unioeste.br/portal/institucional/apresenta%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: jul./2017

UNITINS. **Área acadêmica**. 2009. Disponível em: <<https://www.unitins.br/academico/perguntas.aspx>> Acesso em: jun./2017.

WACHOWICS, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 2 ed. Ponta Grossa: UEPG Editora, 2010, p. 119-160.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio histórico da profissão. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 125-142.

APÊNDICES

APÊNDICE A: quadro do *Excel* com dados das UFAs privadas e modalidade presencial, construído pela autora a partir da sistematização dos dados coletados junto ao CRESS/PR.

APÊNDICE B: quadros do *Excel* com dados das UFAs públicas e modalidade presencial, construído pela autora a partir da sistematização dos dados coletados junto ao CRESS/PR.

APÊNDICE C: quadro do *Excel* com dados das UFAs de natureza privada e que ofertam ambas as modalidades de ensino, presencial e EAD, construído pela autora a partir da sistematização dos dados coletados junto ao CRESS/PR.

APÊNDICE D: quadro do *Excel* com dados das UFAs de natureza privada e modalidade de EAD, construído pela autora a partir da sistematização dos dados coletados junto ao CRESS/PR.

APÊNDICE A - UFAs Privadas Presenciais - registros no CRESS/PR de 2005 a 2015

UFA e Natureza Administrativa	Ano de Início do Curso	Valor Mensal (R\$)	Grupo Educacional/M antenedor	Total Reg.	Nº de registrados por idade					Ano de Registro no CRESS										
					21-30	31-40	41-50	51-60	Mais de 61	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UNILINS - Centro Universitário de Lins/SP (Privada sem fins lucrativos)	1959	R\$ 917,20	Fundação Paulista Tecnologia e Educação	13	1	8	3	1	0	5	3	1	1	1	0	1	0	1	0	0
Centro Universiátió Nilton Lins/ Amazonas (Privada sem fins lucrativos)	2003	R\$ 39,99 Crédito	Centro de Ensino Superior Nilton Lins	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
UNISUAM - Faculdades Integradas Augusto Mota/RJ (Privada sem fins lucrativos)	1974 2007 (em extinção)	R\$ 624,61	Sociedade Unificada de Ensino Augusto Motta	3	0	0	0	3	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
UPF - Universidade de Passo Fundo/RS (Privada sem fins lucrativos)	2004	S/I	FUPF - Fundação Universidade de Passo Fundo	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
UVA - Universidade Veiga de Almeida RJ (Privada com fins lucrativos)	1952 2005	R\$1.074,00	Rede Ilumno	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no <i>site</i> da UFA, apenas no Portal e-MEC	2003	S/I	FIDENE - Fundação de Integração, desenvolvimento e educação do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0

UNIPAC - Universidade Presidente Antonio Carlos MG (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, tampouco no Portal e-MEC	S/I (extinto)	S/I	Fundação Presidente Antonio Carlos	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Univeritas UNG - Universidade Universus Veritas Guarulhos (Privada sem fins lucrativos)	2006 2008 2016	R\$541,91	Ser Educacional	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
UNIFAMINAS/FAMINAS-BH (Faculdade de Minas) - Privada com fins lucrativos	2004 (não consta no site da UFA) 2010	R\$758,51	Lael Varella Educação e Cultura Ltda	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
UNIPAR - Universidade Paranaense (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	2007 2006	S/I	APEC - Fundação Candido Garcia	212	103	62	39	6	2	0	0	0	0	1	31	54	40	45	19	22	
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/RS (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, apenas no portal e-MEC	1996 2004	S/I	Fundação Regional Integrada	17	2	15	0	0	0	4	2	3	2	2	1	2	0	0	0	0	1
Faculdade Bagozzi/PR (Privadas sem fins lucrativos)	2008	R\$ 916, 67	Grupo Educacional Bagozzi	45	12	17	11	4	1	0	0	0	0	0	0	0	3	15	9	18	
Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Privada sem fins lucrativos)	1984	R\$748,14	Associação Antonio Vieira - ASAV	2	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	2001 2007 não iniciado	S/I	Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina	30	5	23	2	0	0	2	2	3	3	8	4	5	1	1	1	0	
UNC - Universidade do Contestado/SC (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	1992	S/I	Fundação Universidade do Contestado	37	3	16	12	4	2	7	7	4	3	4	3	2	2	2	2	2	1

UNIARP - Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe/SC (Privada sem fins lucrativos)	1977	S/I	Fundação Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
UNIMAR - Universidade de Marília/SP (Privada com fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	1976	S/I	Associação de Ensino de Marília LTDA	31	4	16	7	2	2	5	1	3	4	3	3	2	2	3	3	2	
Universidade de Gama Filho/RJ	Univers. Descred. pelo MEC; Curso Extinto	S/I	S/I	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
UNAMA - Universidade da Amazônia (Privada com fins lucrativos)	1985 2016	R\$732,71	Ser Educacional	4	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
FAMA - Faculdade da Amazônia (Privada com fins lucrativos)	2005	S/I	IESA INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DA AMAZONIA S/C LTDA - ME	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó/SC (Privada sem fins lucrativos)	1989	S/I	Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste	14	0	11	3	0	0	2	1	1	2	0	2	3	1	1	1	0	
UNISAL - Centro Universitário Salisiano de São Paulo (Privada sem fins lucrativos)	1972	R\$599,00	Liceu Coração de Jesus	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	
UVC - Centro Universitário Católico de Vitória/ES (Privada sem fins lucrativos)	2000	R\$727,00	Inspetoria São João Bosco	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	

UCS - Universidade de Caxias do Sul/RS (Privada sem fins lucrativos)	1976 2011	R\$ 890,21 16 créditos	Fundação Universidade de Caxias do Sul	2	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
USF - Universidade São Francisco/SP (Privada sem fins lucrativos) - Curso não consta no site da UFA	1974	S/I	Casa Nossa Senhora da Paz Ação Social Franciscana	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Privada sem fins lucrativos)	1945	R\$725,87	Grupo Marista	407	78	208	78	42	1	53	49	44	48	32	37	32	40	28	25	19
PUC de outros Estados (Privada sem fins lucrativos)	1945 1946 1950 1973 1996	S/I	S/I	34	2	11	10	10	1	4	1	6	3	4	3	2	3	2	3	3
UNIVAP - Universidade do Vale da Paraíba/SP (Privada sem fins lucrativos)	1969 2005	S/I	FVE - Fundação Valeparabaibana de Ensino	3	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul/RS (Privada sem fins lucrativos)	2000	S/I	Associação Pro Ensino em Santa Cruz do Sul	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense/SC (Privada sem fins lucrativos)	2003	R\$ 28,18 cada crédito (mínimo de 12 créditos por semestre e o curso tem 09 semestres	Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1
UNIME - FACSUL - IUNI Educacional (Privada com fins lucrativos)	2006	S/I	Kroton Educacional	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

UNIJALES - Centro Universitário de Jales/SP (Privada sem fins lucrativos)	2005	R\$200,00	Associação Educacional de Jales	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
UNIFAMMA/FAMMA - Faculdade Metropolitana de Maringá/PR (Privada com fins lucrativos)	2009	S/I	União das Faculdades Metropolitanas de Maringá LTDA	46	15	20	7	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10	13	20
UNIGUAÇU - Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu/PR (Privada com fins lucrativos)	2004	R\$608,74	Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu S.A.	88	34	33	14	7	0	0	0	0	6	22	5	9	11	16	3	16	
UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta/RS (Privada sem fins lucrativos) Curso não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	1997	S/I	Fundação Universidade de Cruz Alta	3	0	2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	
UNICAMPO - Faculdade União de Campo Mourão/PR (Privada com fins lucrativos)	2010	R\$714,50	Instituto Makro União Pós Graduação e Extensão LTDA - ME	25	11	9	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	15
UNIBRASIL - Centro Universitário Autônomo do Brasil/PR (Privada com fins lucrativos)	2005	R\$835,11	Completo de Ensino Superior do Brasil LTDA	197	60	83	34	16	4	0	0	0	0	11	28	37	24	43	33	21	
UCP - Faculdades do Centro do Paraná (Privada sem fins lucrativos)	2004	R\$528,70	UB - UCP Educacional S.A.	121	35	62	20	3	1	0	0	0	32	22	17	4	17	20	7	2	
FIVR/UNIESP - Faculdades Integradas do Vale do Ribeira/SP (Privada com fins lucrativos)	2009	R\$745,93	UNIESP S.A.	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
UNILAGO - União das Faculdades dos Grandes Lagos/SP (Privada sem fins lucrativos)	1990	S/I	Associação de Educação de Ensino Superior	3	0	3	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Libera Universita Maria S.S. Assunta - Roma	S/I	S/I	S/I	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
ITECNE - Faculdades ITECNE de Cascavel/PR (Privada com fins lucrativos)	2006	S/I	Grupo Educacional ITECNE	76	23	25	21	6	1	0	0	0	0	1	12	13	11	12	15	12
UNILAGOS - Faculdade UnilagOS/PR (Privada sem fins lucrativos) - Não encontrei o site da UFA	2003	S/I	FESMAN - Fundação de Ensino Superior de Mangueirinha	84	17	41	12	11	3	0	0	18	11	22	10	9	5	5	1	3
FIES - Faculdades Integradas Espirita/PR (Privada sem fins lucrativos) - Não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	1975	S/I	Instituto de Cultura Espirita do Paraná	469	31	221	143	63	11	50	64	62	68	65	45	44	30	19	15	7
UNICURITIBA - Faculdades Integradas de Curitiba/PR (Privada com fins lucrativos)	Curso Extinto (Não consta no site da UFA, tampouco no Portal e-MEC)	S/I	S/I	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIFAC - Faculdades Integradas de Botucatu/SP (Privada sem fins lucrativos)	1985	R\$420,00	Associação de Ensino de Botucatu	2	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
AEMS - Faculdades Integradas de Três Lagoas/MS (Privada sem fins lucrativos)	2005	R\$400,00	Associação de Ensino e Cultura de Mato Grosso	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
FIMI - Faculdades Integradas Maria Imaculada/SP (Privada sem fins lucrativos) - Curso não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	1963	S/I	Instituto de Maria Imaculada	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FUTO - Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni/MG (Privada sem fins lucrativos)	2003	S/I	Rede de Ensino Doctum	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

FAMPER - Faculdade de Ampére/PR (Privada com fins lucrativos)	2008	S/I	CAES - Centro Amperense de Ensino Superior LTDA - EPP	30	17	12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14	7	5
FEMA - Faculdades Integradas Machado de Assis/RS (Privada sem fins lucrativos) - Curso em Extensão não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	2005	S/I	Fundação Educacional Machado de Assis	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
IMMES - Instituto Macapaense de Ensino Superior/AP (Privada com fins lucrativos)	2002	R\$681,00	Instituto Macapaense de Ensino Superior S.S LTDA - ME	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
ISCA Faculdades - Instituto Superior de Ciências Aplicadas/SP (Privada sem fins lucrativos)	1970	S/I	Associação Limeirense de Educação - ALIE	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
UNIAMÉRICA - Faculdade União das Américas/PR (Privada com fins lucrativos) - Curso não consta no site da UFA, tampouco no Portal e-MEC	2002	S/I	Associação Internacional União das Américas	185	27	81	41	31	5	0	24	25	21	38	19	16	8	13	13	8
FACEOPAR - Faculdade Centro Oeste do Paraná/PR (Privada com fins lucrativos)	2009	S/I	Sociedade Educacional do Centro Oeste do Paraná Ltda	12	7	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	5
FAR - Faculdade Ademar Rosado/PI (Privada com fins lucrativos)	2000	S/I	Sociedade Piauiense de Educação, Ciências e Tecnologia LTDA - ME	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Faculdade de Presidente Prudente/Faculdades Integradas Antônio Eufráio de Toledo de Presidente Prudente/SP (Privada sem fins lucrativos)	1985	R\$608,40	Associação Educacional Toledo	80	8	64	6	2	0	18	10	21	13	4	1	0	1	2	2	8

UDC Medianeira - Faculdade Educacional de Medianeira/PR (Privada com fins lucrativos) - O curso não cosnta no <i>site</i> da UFA, apenas no Portal e-MEC	2001	S/I	União Dinâmica de Faculdades Cataratas - UDC	133	24	59	34	15	1	9	16	21	19	27	5	12	7	9	7	1
FANP/UNIESP - Faculdade do Noroeste Paranaense/PR (Privada com fins lucrativos)	2004	S/I	UNIESP S.A.	121	28	59	24	9	1	0	0	0	29	30	12	17	15	14	4	0
UNIFRA - Centro Universitário Franciscano/RS (Privada sem fins lucrativos)	2000	R\$703,36	Soc. Car. e Lit. São Francisco de Assis Zona Norte	4	0	3	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
UNIFAI - Centro Universitário Assunção/SP (Privada sem fins lucrativos)	2005	R\$ 384,00 (Matutino) R\$766,00 (Noturno)	Instituto Educacional Seminário Paulopolitano (IESP)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga/SP (Privada sem fins lucrativos)	1999	R\$690,56	Fundação Educacional de Votuporanga	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIFEB - Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos/SP (Privada sem fins lucrativos)	2003	S/I	Fundação Educacional de Barretos	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
FSP - Faculdade Sudoeste Paulista/SP (Privada com fins lucrativos)	2006	S/I	Instituição Chaddad de Ensino LTDA	6	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	1
FAPSS - Faculdade Paulista de Serviço Social/SP (Privada sem fins lucrativos)	1940 1966	S/I	Sociedade de Serviço Social	11	0	0	3	6	2	0	3	2	0	0	0	2	1	2	1	0
FJAV - Faculdade José Augusto Vieira/SE (Privada sem fins lucrativos)	2006	S/I	Fundação José Augsto Vieira	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
UNINGÁ - Centro Universitário Ingá/PR (Privada sem fins lucrativos)	2007	S/I	Unidade de Ensino Superior Ingá LTDA	29	15	8	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	11	10	1	7

FAG - Faculdade Guairacá/PR (Privada com fins lucrativos)	2006	R\$632,80	SESG - Sociedade de Educação Superior de Guairaca LTDA	59	25	19	12	2	1	0	0	0	0	0	0	4	17	11	15	7	5
Faculdade de Ensino Superior de Bauru/SP (Privada sem fins lucrativos)	1964	S/I	Instituição Toledo de Ensino	5	1	0	0	4	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
FAC - Faculdade do Acre/AC (Privada com fins lucrativos) - Não encontrei o <i>site</i> da UFA, apenas Portal e-MEC	2005	S/I	União Educacional do Norte LTDA	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
FACED - Faculdade Divinópolis/MG (Privada com fins lucrativos) - Curso em Extensão	2005	S/I	Sociedade Dom Bosco de Educação e Cultura LTDA	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
FIC - Faculdades Integradas de Caratinga/MG (Privada sem fins lucrativos) - Não encontrei o <i>site</i> da UFA, apenas Portal e-MEC	1993	S/I	Instituto Ensinar Brasil	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
UNIFACEX - Centro Universitário Facex/RN (Privada sem fins lucrativos)	2001	R\$585	Centro Integrado para Formação de Executivos	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
FACISA - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Santo Agostinho/MG (Privada com fins lucrativos) - Não consta no <i>site</i> da UFA, apenas no Portal e-MEC (Curso em Extensão)	2002	S/I	Instituto Educacional Santo Agostinho LTDA	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
FAIT - Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva/SP (Privada com fins lucrativos) - Não encontrei no <i>site</i> da UFA, apenas no Portal e-MEC	2010	S/I	Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva S/S LTDA	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Faculdade Vila Velha/ES (Privada com fins lucrativos)	Curso extinto	S/I	S/I	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

CES-CL Centro de Ensino Superior de Conselheiro Lafaiete/MG (Fundação Pública)	2002	S/I	Fundação Municipal de Ensino Superior de Conselheiro Lafaiete	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
FUNEC - Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul/SP (Fundação Municipal)	2000	S/I	Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul	5	2	3	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
FURB - Universidade Regional de Blumenau/SC (Fundação Pública)	1984	R\$719,85	Fundação Universidade Regional de Blumenau	8	1	5	1	1	0	0	0	2	2	1	0	0	1	0	1	1	
UNITAU - Universidade de Taubaté/SP (Autarquia Municipal)	1966	R\$859,00	Universidade de Taubaté	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba/PR (Privada sem fins lucrativos)	S/I	S/I	Fundação de Educação Cultura Espírita Paraná Santa Catarina	16	0	0	5	7	4	1	1	3	3	5	1	1	0	0	1	0	
81 UFAs de natureza privada	*	*	*	2.731	611	1.232	572	272	44	165	191	228	280	309	250	295	266	315	218	214	

APÊNDICE B - UFAs Públicas Presenciais - registros no CRESS/PR de 2005 a 2015

UFA	Ano de Início do Curso	Total Reg.	Nº de registrados por idade					Ano de Registro no CRESS											
			21-30	31-40	41-50	51-60	Mais de 61	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
UFF - Universidade Federal Fluminense	1969 1945 2004	4	0	3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	1937	5	0	4	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	
UFPR - Universidade Federal do Paraná	2006	57	30	18	4	2	3	0	0	0	0	0	5	10	10	5	10	17	
UFPA - Universidade Federal do Pará	1957 2009	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso	1970	5	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	1971	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
UFAM - Universidade Federal do Amazonas	1945 2007	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
UFS - Universidade Federal de Sergipe	2003	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	1959	38	6	25	5	2	0	3	3	4	7	2	3	3	2	1	5	5	
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	1940	3	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	

UNB - Universidade de Brasília	1972 2010	3	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
UEL - Universidade Estadual de Londrina	1973	551	142	324	65	18	2	83	60	57	57	55	54	47	38	44	24	32
Universidade de Buenos Aires	?	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
UNESP - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	1977	12	2	7	2	1	0	2	1	0	0	2	0	3	1	2	0	1
Total: 26 Instituições	*	2.085	750	1.002	223	95	15	197	184	203	205	235	173	194	167	193	162	172

UNITRI - Faculdades Integradas do Triângulo; UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira/RJ (Privada sem fins lucrativos)	2005 2006 2011	2010	S/I	R\$275	Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura	4	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
UNICASTELO - Universidade Camilo Castelo Branco/Universida de Brasil-SP (Privada sem fins lucrativos) - Ambas as modalidades não constam no site da UFA	2007 2016	2009 2012	S/I	S/I	Instituto de Ciência e Educação de São Paulo	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas/SP (Privada sem fins lucrativos)	1968	2009	S/I (O curso EAD não consta no Portal e- MEC)	R\$540	R\$289	Grupo Laureate	8	0	2	1	0	5	1	0	1	1	2	1	0	1	0	0	1
UNINORTE - Centro Universitário do Norte/AM (Privada com fins lucrativos)	1998	2014	S/I	S/I	Grupo Laureate	2	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá/PR (Privada com fins lucrativos)	2003 (curso não consta no site da IES)	2014	S/I	R\$259,43	CESUMAR - Centro de Ensino Superior de Maringá	196	47	85	33	30	1	0	0	30	39	22	33	20	17	15	3	17	

UNISA - Universidade de Santo Amaro/SP (Privada sem fins lucrativos)	2005 (?)	2008	R\$419,00	R\$179,00	Obras Sociais e Educacionais de Luz	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
UNAERP - Universidade de Ribeirão/SP - O curso EAD não consta no Portal e- MEC, apenas no site da UFA Preto (Privada sem fins lucrativos)	1962	S/I	S/I	S/I	Associação de Ensino de Ribeirão Preto	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
Universidade Anhanguera (UNIDERP/UNIPA N/Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel/Faculda de Anhanguera de Cascavel) - PR e outros Estados (Privada com fins lucrativos)	S/I	2007	S/I	S/I	Kroton Educatonal	234	75	80	57	20	2	0	0	0	0	5	31	35	40	44	46	33	
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco/MS - O curso EAD não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC (Privada sem fins lucrativos)	1972	2017	R\$846,00	S/I	Missão Salesiana de Mato Grosso	3	0	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	

UNITINS - Universidade do Tocantins/TO (Autarquia Estadual de Regime Especial)	2010	2006 Curso Extinto	Gratuito	S/I	Fundação Estadual ou do Distrito Federal	201	16	49	83	44	9	0	0	0	0	0	26	38	51	47	25	14
Total: 20 Instituições	*	*	*	*	*	731	150	255	202	106	18	2	4	34	41	33	94	96	120	128	93	86

APÊNDICE D - UFAs EAD - registros no CRESS/PR de 2005 a 2015

UFA e Natureza Administrativa	Ano de Início do Curso	Valor Mensal (R\$)	Grupo Educacional/M antededor	Total Reg.	Nº de registrados por idade					Ano de Registro no CRESS										
					21-30	31-40	41-50	51-60	Mais de 61	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
UNIMONTE - Centro Universitário Monte Serrat/SP (Privada com fins lucrativos)	Curso Extinto	S/I	Instituto de Educação e Cultura Unimonte S/A	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo Da Vinci/SC (Privada com fins lucrativos)	2008	S/I	Sociedade Educacional Leonardo Da Vinci S/S LTDA	10	0	3	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	2
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná/Universidade Pitágoras/PR (Privada com fins lucrativos)	2007	S/I	Kroton Educacional	367	64	150	103	46	4	0	0	0	0	0	50	63	73	45	55	81
Centro Universitário Newton Paiva/MG (Privada com fins lucrativos) - O curso não consta no site da UFA, apenas no Portal e-MEC	2008	S/I	Instituto Cultura Newton Paiva Ferreira LTDA	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Total: 04 IES	*	*	*	379	65	153	108	47	6	0	0	0	0	0	50	64	73	50	59	83

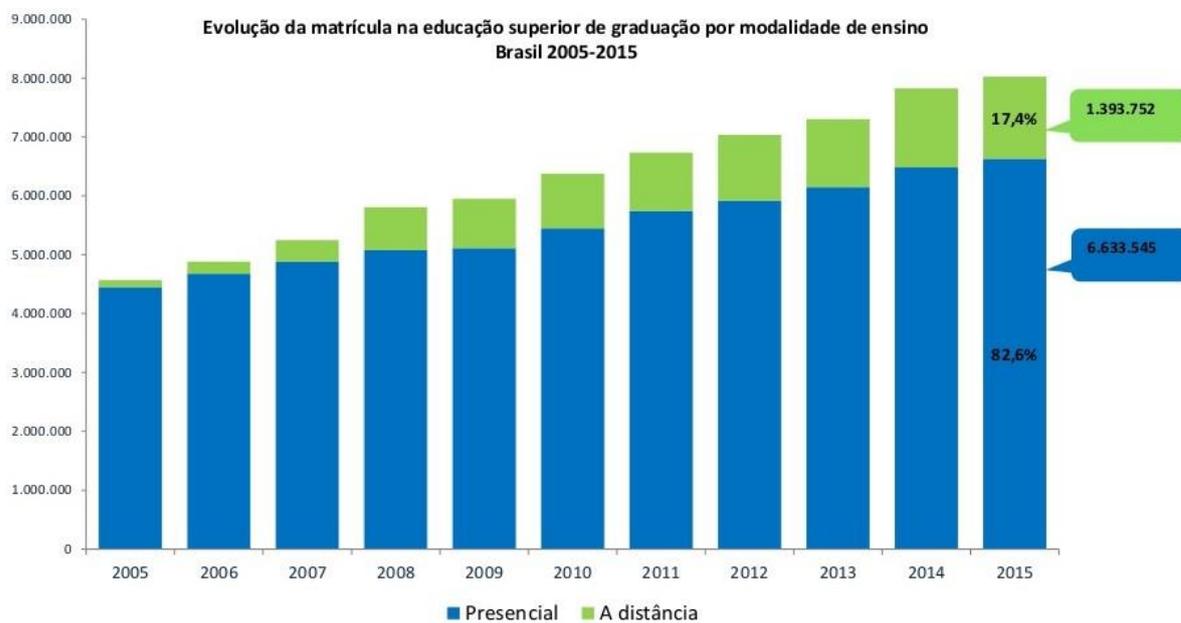
ANEXOS

ANEXO A: MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL (2005 – 2015).

ANEXO B: MATRÍCULAS NA REDE PRIVADA

ANEXO C: INVESTIMENTO DO PÚBLICO NO PRIVADO

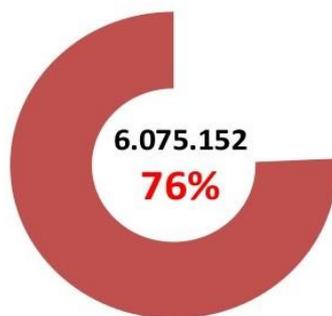
ANEXO A: MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL (2005 – 2015)



INEP/Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/LucianoSathler/censo-da-educacao-superior-2015> acesso em: jun./2017.

ANEXO B: MATRÍCULAS NA REDE PRIVADA

Participação da rede privada na matrícula de educação superior - Brasil 2015

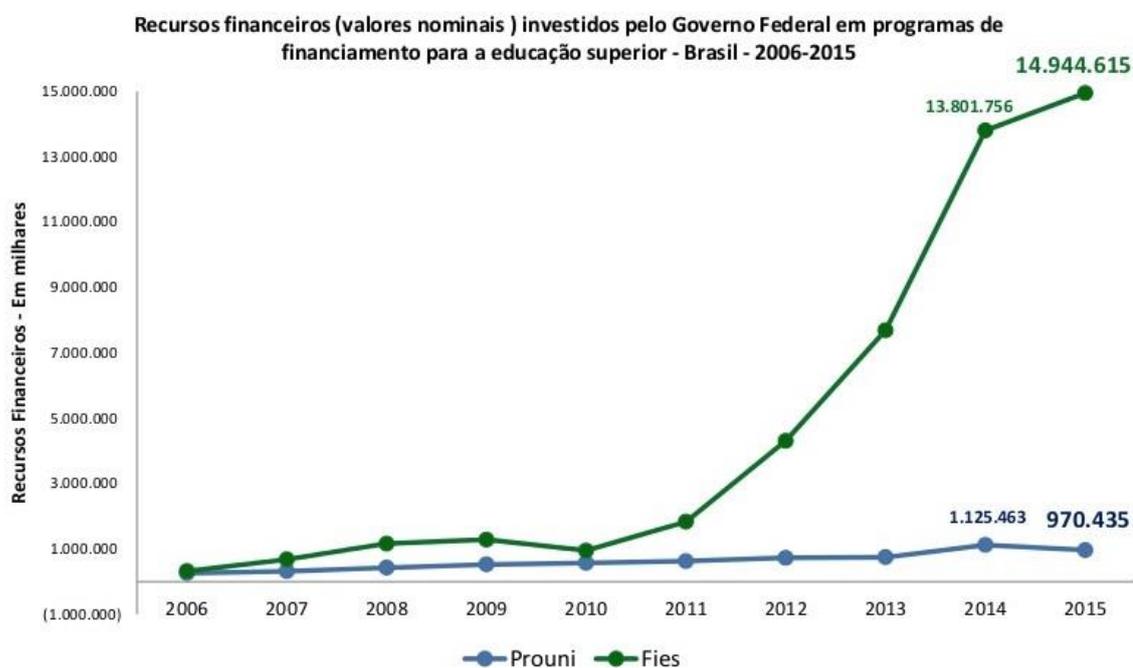


Fonte: Inep/Censo da Educação Superior

De cada 4 estudantes de graduação, 3 estudam em instituições privadas.

INEP/Censo da Educação Superior. Disponível em:
<<https://pt.slideshare.net/LucianoSathler/censo-da-educao-superior-2015>> acesso em:
jun./2017.

ANEXO C: INVESTIMENTO DO PÚBLICO NO PRIVADO



Fonte: MF/STN. INEP/Censo da Educação Superior. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/LucianoSathler/censo-da-educao-superior-2015> acesso em: jun./2017.