



Universidade de Brasília -UnB
Instituto de Ciências Humanas -IH
Departamento de Serviço Social - SER

NATÁLIA TEODORO LIMA

A formação em Serviço Social na modalidade à distância no âmbito das instituições de ensino superior privadas no Distrito Federal

Brasília- DF
2022



Universidade de Brasília -UnB
Instituto de Ciências Humanas -IH
Departamento de Serviço Social - SER

NATÁLIA TEODORO LIMA

A formação em Serviço Social na modalidade à distância no âmbito das instituições de ensino superior privadas no Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília para obtenção parcial de título de bacharel em Serviço Social, sob a orientação da Prof.a Dra. Janaína Lopes do Nascimento Duarte.

Brasília- DF
2022

A formação em Serviço Social na modalidade à distância no âmbito das instituições de ensino superior privadas no Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso

Departamento de Serviço Social – Ser (UnB)

NATÁLIA TEODORO LIMA

Banca Examinadora

Orientadora

Profª Drª. Janaína Lopes do Nascimento Duarte

Departamento de Serviço Social (SER) - UnB

Examinadora Interna

Profª Drª. Mariléia Goin

Departamento de Serviço Social (SER) – UnB

Examinadora Externa

Assistente Social e Mestranda em Política Social Maria Luísa Gomes Penha

Brasília- DF,
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, pelo suporte durante toda minha trajetória de graduação, em especial à minha mãe que é um exemplo de mulher e minha base, ao meu pai por todo incentivo e motivação, aos meus irmãos que tornaram mais leve essa caminhada e ao meu padrasto pelo apoio.

Agradeço à minha orientadora, professora Janaína Duarte, que sempre acreditou em mim e no meu potencial e que se tornou uma fonte de inspiração na graduação de Serviço Social.

Agradeço aos meus amigos de curso e de vida, Tamires dos Anjos, Luís Belém, Elyane Marques, Laylla Ferreira, Laís Chiareli e Jéssica Vieira pela disponibilidade de escuta, de trocas, pelo companheirismo, pelas risadas, ajudas, conselhos. Vocês foram peças fundamentais para que esse trabalho fosse possível.

Agradeço à Universidade de Brasília por ser um ambiente que permite nos descobrirmos como pessoas, cidadãos e profissionais.

Agradeço a minha banca, composta pela Prof^a Dr^a. Mariléia Goin e pela Assistente Social e Mestranda Maria Luísa Gomes Penha, pela disponibilidade em contribuir nesse processo de finalização do trabalho.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo compreender como se tem dado o processo de formação profissional no curso de serviço social ofertado pelas instituições de ensino superior privadas do Distrito Federal, em um contexto de expansão da modalidade EAD. Nesse sentido, toma-se como base e direcionamento analítico as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social aprovadas pela ABEPSS em 1996. A partir de levantamento bibliográfico e documental foi realizada uma análise desse curso na Universidade Católica de Brasília (UCB) e na Faculdade Projeção Ceilândia, traçando comparativos do processo de formação nessas instituições, considerando os direcionamentos postos nas Diretrizes Curriculares. Foi possível identificar durante a exposição desse trabalho que: a) a posição do Brasil como sendo um país de capitalismo dependente afeta diretamente nas políticas voltadas para o ensino superior brasileiro; b) através de leis, decretos, programas e projetos, o governo trouxe incentivos para o desmonte educacional, visto no aumento da privatização e no incentivo à modalidade EAD; c) os processos de lutas e conquistas históricas na profissão resultou na construção de importantes direcionamentos para a categoria, como: Projeto Ético Político Profissional, o Código de Ética profissional de 1993 e as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996; d) através da análise das instituições educacionais privadas do Distrito Federal, foi visto quais aspectos podem comprometer a qualidade do processo de formação dos estudantes de serviço social a partir dos direcionamentos feitos pelas Diretrizes Curriculares de 1996. Além disso, foi possível observar a falta de informações nos sites institucionais e divergências de informações no site das IES e do E-MEC.

PALAVRAS- CHAVES: Capitalismo Dependente; Ensino Superior; Modalidade EAD; Serviço Social; Formação Profissional.

ABSTRACT

This present Term Paper aims to understand how the process of vocational training in the social service course offered by private higher education institutions of the Federal District has taken place, in a context of expansion of the e-learning modality. In this sense, the General curricular guidelines for the social Work course approved by ABEPSS in 1996 are taken as the basis and analytical direction. From this bibliographic and documentary survey, an analysis of this course was carried out at the Catholic University of Brasilia (UCB) and at the Projeção Ceilândia College, drawing comparisons of the training process in these institutions, considering the directions set in the curricular guidelines. It was identified during the exposition of this work that: a) Brazil's position directly affects possible policies for Brazilian higher education; b) through laws, decrees, programs and projects, the government provided educational incentives for dismantling, since there was no increase in privatization and no incentive to the EAD modality; c) the processes of historical and professional struggles conquered in the construction of documents for an important category, such as: Professional Political Ethical Project, Code of Professional Ethics of 1993 and as Curricular Guidelines Approved by ABEPSS in 1996; d) through the analysis of the private institutions of the Federal District, aspects of direction of the processes of formation of students of social work were seen from visas made by the curricular institutions 1996. on institutional information sites and divergences of information on the HEI and E-MEC sites.

KEYWORDS: Dependent Capitalism; higher education; e-learning; Social Service; Vocational Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS:

Tabela 1- Número de Matrículas por natureza institucional em décadas.....	23
Tabela 2- Comparativo entre matérias propostas pelas Diretrizes Curriculares e ofertadas pela UCB.....	53
Tabela 3- Comparativo entre matérias propostas pelas Diretrizes Curriculares e ofertadas pela FAPRO.....	59

GRÁFICOS:

Gráfico 1- Percentual de Instituições de ensino superior por categoria administrativa- 2020.....	29
Gráfico 2- Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino 2012-2020.....	33
Gráfico 3- Razão de matrícula por categoria (privada/pública) nos cursos de graduação presencial por unidade da federação- 2020.....	36
Gráfico 4- Matrículas na modalidade EAD por categoria administrativa no DF- 2009- 2019.....	37
Gráfico 5- Notas Médias dos estudantes (concluintes) no componente de conhecimento específico na prova enade UCB.....	52
Gráfico 6- Notas médias dos estudantes (concluintes) no componente de conhecimento específico na prova enade FAPRO.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
UNB- Universidade de Brasília
EAD- Educação a Distância
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
CFESS- Conselho Federal de Serviço Social
CRESS- Conselho Regional de Serviço Social
ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
IES- Instituição de Ensino Superior
UCB- Universidade Católica de Brasília
FAPRO- Faculdade Projeção
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC- Ministério da Educação
PROUNI- Programa Universidade para Todos
FIES- Fundo de Financiamento Estudantil
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
IF/CEFET- Instituto Federal/ Centro Federal de Educação Tecnológica
SEED- Secretaria da Educação a Distância
TIC's- Tecnologias de Informação e Comunicação
SEMESP- Secretaria de Modalidades Especializadas
ENESSO- Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
CEDEPSS- Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
ENADE-Exame Nacional de Desempenho dos Estudante
CPC- Conceito Preliminar de Curso
CC- Conceito de Curso
IDD- Indicador de Diferença entre os Desempenhos observados e esperados
GC- Grade Curricular
PPP- Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. Compreendendo a Política de Educação Brasileira.....	13
1.1 Brasil como um país de capitalismo dependente.....	13
1.2 O caráter dependente das universidades brasileiras.....	19
2. O desmonte e a privatização educacional.....	27
2.1 O aumento da privatização no ensino superior.....	27
2.2 O EAD no contexto de desmonte da educação.....	30
2.3 A modalidade EAD no DF.....	35
3. Formação em Serviço Social e a incompatibilidade com a modalidade EAD.....	38
3.1 O Serviço Social e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996: a formação em Serviço Social em discussão.....	38
3.2 As IES privadas EAD com curso de Serviço Social no DF: Estudo de caso da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Faculdade Projeção Ceilândia (FAPRO Ceilândia).....	50
3.2.1 Universidade Católica de Brasília (UCB).....	50
3.2.2 Faculdade Projeção Ceilândia (FAPRO Ceilândia).....	55
Considerações Finais.....	62
Referências.....	63

INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso visa atender as exigências curriculares do curso de serviço social na Universidade de Brasília (UNB). O tema escolhido para o estudo e desenvolvimento da pesquisa de TCC foi: *“A formação em Serviço Social nas instituições de ensino privadas no DF a partir da expansão da modalidade EAD”*

O presente trabalho visa compreender através de aproximações sucessivas, como tem ocorrido o processo de formação em Serviço Social nas instituições privadas do Distrito Federal a partir de uma expansão notória da modalidade EAD nos últimos anos no Brasil, levando em consideração as entidades organizativas do Serviço Social e suas orientações acerca de uma formação profissional qualificada. Para tanto, tem-se como **questão norteadora** de pesquisa: *“Os processos de formação dos estudantes de Serviço Social na modalidade EAD nas instituições privadas do Distrito Federal?”*.

A **motivação** e as inquietações para se aprofundar nessa temática se deram principalmente a partir dos estudos realizados durante o edital PIBIC 2020/2021 em que foi visto um crescimento significativo das instituições de ensino superior privadas que ofertam o curso de Serviço Social no DF, bem como os números preocupantes do aumento da modalidade EAD nessas instituições. Foram realizadas reflexões sobre os impactos dessa modalidade para os estudantes e futuros profissionais, uma vez que o EAD tem acarretado, conforme análises do CFESS (2015), uma fragilização nos moldes educativos e de convivência, que podem influenciar diretamente no cotidiano da formação de estudantes e no exercício profissional posterior. Assim, despertou-se o interesse em aprofundar esta temática e saber as dificuldades enfrentadas tanto pelos estudantes e professores, quanto pelas entidades organizativas da categoria profissional em fiscalizar e orientar essas IES privadas. Para além disso, cabe dizer que essa temática no Distrito Federal, em particular, não possui ainda uma ampla discussão, tendo poucas análises, pesquisas e estudos abordando o EAD.

Também é relevante entender quais são os direcionamentos e diretrizes que as entidades organizativas indicam para as instituições de ensino superior, observando os projetos pedagógicos e a grade curricular dos cursos nas IES privadas, a fim de compreender quais as dificuldades e limites da formação nas IES privadas diante da oferta do curso de Serviço Social.

Diante do exposto, tem-se como **objetivo geral** analisar como se tem dado o processo de formação dos estudantes de serviço social na modalidade EAD nas IES privadas no

Distrito Federal. E, como **objetivos específicos**: *a)* entender como o debate de capitalismo dependente no Brasil acarreta desdobramentos para a política de educação; *b)* analisar o crescimento da privatização da educação e da expansão do EAD no Distrito Federal; *c)* identificar as orientações das entidades organizativas do Serviço Social acerca da modalidade EAD; e por fim; *d)* identificar e compreender o processo de formação em Serviço Social nas IES privadas no DF a partir das Diretrizes Curriculares de 1996.

Para fazer esse estudo foi usado como abordagem teórico- metodológica o materialismo histórico dialético de Marx, que consiste em fazer uma análise da realidade social e as suas relações por meio das categorias de totalidade , contradição, historicidade e mediação. Assim,

o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, pg. 1).

Por meio de uma pesquisa qualitativa¹, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: *a)* levantamento bibliográfico, através de artigos e revistas científicas, sites oficiais das entidades do serviço social (CFESS/CRESS e ABEPSS), focando na temática de fundamentos do serviço social, diretrizes curriculares, projetos pedagógicos, bem como a privatização do ensino superior e a modalidade EAD. Para a reflexão acerca do capitalismo dependente foram utilizados obras de Florestan Fernandes e outros autores de referência como Duarte, Lima, Leher, dentre outros; e *b)* Pesquisa documental, considerando reportagens, dados oficiais disponibilizados em sites oficiais (GOV, MEC, E-MEC, Censo da Educação Superior), leis e decretos e informação/documentos contidos nos sites das IES privadas selecionadas para a pesquisa, que ofereciam o curso de Serviço Social no DF. As IES selecionadas foram a Universidade Católica de Brasília (UCB) e a Faculdade Projeção Ceilândia, devido ao fato dessas instituições serem reconhecidas pela população do Distrito Federal como sendo instituições de qualidade no cenário do ensino superior privado. Além disso, essas instituições apresentam registro no Ministério da Educação, aprovação na avaliação MEC e ambas oferecem o curso de Serviço Social exclusivamente na modalidade EAD no ano de 2022, com tendências de permanecerem ofertando somente nessa modalidade nos próximos anos. Antes de oferecerem o curso exclusivamente na modalidade EAD, essas IES ofertavam também na modalidade presencial.

¹ Por meio de dados e evidências verbais e visuais, a pesquisa qualitativa busca entender determinado fenômeno com profundidade através de coletas de dados sistemáticas em forma de palavras, imagens, áudios e não apenas de forma estatística e numérica como nas pesquisas quantitativas.

Nesse sentido, como resultado desta pesquisa, o presente TCC foi dividido em 3 capítulos: a) o capítulo 1 trata sobre a análise de formação social brasileira abordada por Florestan Fernandes, buscando compreender como o Brasil, sendo um país de capitalismo dependente, define/estrutura sua política de educação, focando no ensino superior. Na verdade, busca mostrar como o caráter dependente do Brasil impacta diretamente nas políticas educacionais, nas universidades brasileiras e na qualidade do ensino superior, explicitando como se dá a política de educação no Brasil; b) o capítulo 2 trata sobre o desmonte e o sucateamento da educação superior brasileira, evidenciando, através de dados, o aumento das privatizações das IES e focando na modalidade EAD e ainda elucidando quais as leis que regulam e os dados que mostram o crescimento dessa modalidade educacional dentro do Distrito Federal nos últimos anos; c) Por fim, no capítulo 3 fazemos uma breve análise sobre a formação em serviço social, de acordo com o que é trazido pelas entidades organizativas, visando compreender e articular as Diretrizes Curriculares e os documentos das IES privadas que explicitem sobre o processo de formação profissional em Serviço Social no DF.

1 COMPREENDENDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo visa, por meio das elaborações de Florestan Fernandes, compreender o Brasil como um país inserido na dinâmica do modo de produção capitalista, com caráter de dependência. Busca-se entender como são as relações de poder entre as classes sociais e como se estrutura a política educacional nesse cenário.

Assim, mostra como o caráter dependente brasileiro tem impactos diretos no que diz respeito à qualidade do ensino superior, fazendo com que a educação também se encontre em um padrão dependente. Para isso, faremos uma breve análise da construção das universidades no Brasil, percorrendo até os dias atuais, evidenciando a trajetória de governos e políticas que consolidaram a dependência no âmbito educacional no Brasil.

1.1 Brasil como uma país de capitalismo dependente

Para discutirmos o capitalismo dependente instaurado no Brasil precisamos compreender que esse padrão se articula com a ascensão do modo de produção e organização social no mundo: o modo de produção capitalista. O capitalismo se consagrou como uma nova forma de interação econômica, política, social e cultural entre as nações e que trouxe formas específicas de relação entre os países, bem como formas desiguais de seu desenvolvimento. Sendo assim, ao falarmos da questão da dependência, podemos dizer que ela é

estrutural do capitalismo, em especial na forma como este se desenvolve na periferia do sistema. Na determinação dessa condição deveria haver, além de uma associação entre os fatores internos e externos, uma conexão destes com a contraditória estrutura social interna – composta por classes dominantes e dominadas. É do conflito existente no interior dessas classes e de sua organização, ou seja, da conformação do ambiente e das relações políticas, que se dará à expansão ou diminuição da dependência da periferia em relação ao centro (DUARTE; GRACIOLLI, [s.d], p.4).

Podemos assim dizer que a dependência das nações em relação aos países hegemônicos é gerada pelo capitalismo e é útil a ele. Isso significa que mesmo com os processos de independência política vivenciados por essas nações, as formas de dominação econômica, social e cultural não foram rompidas, permanecendo presentes até os dias atuais.

De acordo com os estudos de Fernandes (1975a), essa dominação posta a partir de interesses de grupos dominantes internos e externos, por meio da expropriação dos recursos materiais e econômicos, trouxe para os países dominados a falta de sua própria autonomia, afastando dessas nações os requisitos estruturais e dinâmicos necessários para uma emancipação, colocando tais países na condição de incapacidade de tomar poder de decisão, gestão, produção autônoma.

Apesar de ser evidenciada no modo de produção capitalista, a dinâmica de dependência entre os países não se concretizou completamente na atualidade, pois tal relação de dependência vem se constituindo desde os tempos de colonização, “redefinindo-se no curso da história”² (FERNANDES, 1972, p. 14). Isto ocorreu por meio de um processo longo de atualização e modernização das dinâmicas existentes no colonialismo, pois, conforme Fernandes (1972, p. 11):

As estruturas sociais e econômicas do mundo colonial ficaram intactas, como condição mesma, seja para o controle do poder pelas elites senhoriais nativas, seja por causa da necessidade do mercado mundial, em relação ao qual a economia tropical preenchia uma função especializada, de natureza heteronômica (FERNANDES, 1972, p. 11).

Lima e Soares (2020), que se baseiam nas obras e estudos de Florestan Fernandes acerca do capitalismo dependente, afirmam que

Do diálogo com L. Trotsky, Fernandes (1975) recupera, especialmente, a lei do desenvolvimento desigual e combinado para examinar a relação que será estabelecida entre a modernização do arcaico e a arcaização do moderno no capitalismo dependente, identificando a existência de uma condição colonial permanente, isto é, como o desenvolvimento do capitalismo ocorre articulado às formas de produção pré-capitalistas, fazendo com que a mentalidade burguesa surja encharcada da mentalidade do senhor rural (LIMA, SOARES; 2020; p. 43).

Para garantir a sua dominação, seus interesses, sua autonomia econômica e suas condições de desenvolvimento, os países de capitalismo central fazem articulações com o mercado internacional para que sua soberania se mantenha. Assim, o crescimento dentro dos

² Fernandes (1975a) vai discorrer sobre os principais fatores que levaram a crise do colonialismo e as novas formas de dominação que surgiram a partir dessa crise e dos eventos históricos. A partir disso, ele vai tratar de formas de dominação que se deram após esse período mas que se mantiveram no esquema de hegemonias centrais e países de caráter dependente. Sendo assim aponta, além do colonialismo, outras três formas de dominação que se deram: a segunda forma de dominação foi a partir da desagregação do antigo sistema colonial (neocolonialismo); a terceira foi a partir da reorganização da economia com a Revolução Industrial na Europa e a quarta foi com a expansão das grandes empresas corporativas (capitalismo monopolista e financeiro). Os processos históricos reorganizaram a dinâmica político-econômica do mundo, levando a novas formas de exploração e dominação, sem que houvesse uma ruptura com o padrão colonialista de dependência.

países dependentes se dá por meio da dinâmica com os interesses externos. Com isso, há um desenvolvimento desigual entre as nações a partir dessas relações estabelecidas entre centros hegemônicos e os países periféricos, relação essa desenvolvida a partir dos interesses políticos e econômicos imperialistas.

Assim, a partir da obra de Fernandes (1975a), podemos perceber que a inserção do Brasil na dinâmica do capital não se deu de forma aleatória, mas foi resultado de uma série de acontecimentos históricos, não dados ao acaso, que colocaram o país nessa condição de subdesenvolvimento e dependência em sua totalidade, pois “o capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural [...]” (FERNANDES, 1972, p. 9).

No caso brasileiro, fatores econômicos, sociais, políticos e culturais se articulam e trazem para o país uma formação econômica- social de caráter dependente, dentre os quais a de “exportador de matéria- prima e importador de bens de consumo, de capitais e de técnicas produzidas nos países centrais” (LIMA; SOARES, 2020, p. 42). Associado a isso, segundo Fernandes (1972), as características singulares da burguesia brasileira contribuem diretamente para a permanência do país nessa condição. Essa burguesia não possui um caráter revolucionário do ponto de vista histórico como a burguesia clássica francesa, sendo ela antinacional e antissocial e que se submete a dominação externa, uma vez que compactua com essa engrenagem.

As elites brasileiras conseguem por meio desse padrão de dependência a articulação dos seus próprios interesses. Assim, essa dinâmica não se dá apenas como uma imposição “de fora”, ela resulta do consentimento por parte de uma burguesia interna, sendo esse papel de dependente compensador e útil para as classes dominantes locais, pois, como afirma Fernandes (1975a, p.26), “dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados”. Assim,

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades áspers: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Os dois aspectos são faces opostas da mesma moeda. A situação heteronômica é redefinida pela ação recíproca de fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos. Os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito (FERNANDES, 1975a, p.26).

Logo, a burguesia interna não é submissa, mas ela é uma “parceira menor” das burguesias hegemônicas imperialistas, fazendo assim com que se tenha uma repartição dual das riquezas produzidas pela classe trabalhadora, dividida entre as burguesias internas e externas. Por isso, “Tal composição burguesa nos países dependentes se forja na dominação em sua dupla face, operando um padrão dual de expropriação do excedente econômico, no qual parte fica com a burguesia internacional e outra parte fica com a burguesia local brasileira” (DUARTE, 2020a, p.79).

Lima e Soares (2020) explicitam, a partir da obra florestaniana, o caráter contra revolucionário dessa burguesia brasileira, pois

As crises sistemáticas do capitalismo, que constituem uma contradição insolúvel deste sistema, tornam a contrarrevolução burguesa, concebida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia para garantia da reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente, que ora se materializa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias, e ora se metamorfoseia e se recicla através de projetos de democracia restrita, de acordo com as configurações históricas e espaciais da luta de classes. A contrarrevolução burguesa é conduzida, portanto, como estratégia de reprodução da ordem societária e o Estado burguês assume o papel de legitimar a violência e o ódio de classe pela ação das forças armadas, da polícia e do arcabouço jurídico que cria e difunde sob a aparência de atuar acima dos antagonismos de classe (LIMA; SOARES, 2020, p.51).

A burguesia brasileira se associa de forma consentida com a burguesia internacional para que haja a manutenção dos seus interesses econômicos e políticos, limitando também a participação da classe trabalhadora e a impedindo de qualquer possibilidade de revolução contra ou dentro da ordem (FERNANDES, 2006).

Logo, quando falamos sobre a questão de democracia e do acesso a direitos básicos por parte da população, como por exemplo a educação, devemos lembrar que

Em uma sociedade de classes, nem o desenvolvimento econômico nem a democracia constituem um fim em si e para si. Cada classe possui certos interesses particulares a serem atingidos mediante o "desenvolvimento econômico" e a "democracia"; e pode (ou não) dispor de meios de acomodação para mesclar tais interesses com os interesses que decorrem do enquadramento nacional de classes, de suas aspirações sociais e de suas estruturas de poder (FERNANDES, 1995, p. 129).

Com isso, há uma superexploração da força de trabalho e da mão de obra do trabalhador, que faz com que essa classe tenha um afastamento do acesso às condições mínimas de sobrevivência inerentes ao capitalismo. A classe trabalhadora é explorada e oprimida, não tendo acesso ao poder decisório e fica também sem acesso a uma democracia

ampliada. Logo, os direitos para a classe trabalhadora e suas frações é sempre baseado em mínimos (FERNANDES, 1995).

Dentro desse contexto e dessa dinâmica dependente presente no Brasil, tratando do acesso aos direitos e às políticas sociais por parte dos trabalhadores, debruçaremos sobre a política de educação, em especial a educação superior, em diálogo com as obras de Florestan Fernandes. Cabe dizer que este autor é fundamental para compreendermos a relação entre o capitalismo dependente e o padrão também dependente de educação, uma vez que “os elementos estruturantes do capitalismo dependente também mobilizam um padrão dependente educacional, já que as instituições educacionais são expressões da sociedade de classes em que se inserem.” (DUARTE, 2020a, p. 81).

Neste sentido, a política de educação brasileira, dentro do contexto dependente ao qual o país está condicionado, é diretamente influenciada por esse sistema, possuindo também um caráter dependente. Assim, para compreender o padrão dependente educacional brasileiro é preciso saber que

imperialismo, capitalismo dependente, desenvolvimento/subdesenvolvimento, luta de classes e heteronomia cultural são categorias chaves para a compreensão histórica também do padrão dependente educacional no Brasil, especialmente quanto à educação superior (DUARTE, 2020a. p. 82).

Fernandes (1975b), traz que o padrão educacional da escola superior

[...] não brotava exclusivamente da “dinâmica interna” das escolas. O principal fator da sua existência e inflexibilidade era a própria estrutura da sociedade brasileira, que convertia o esforço educacional, desenvolvido aos níveis do ensino secundário e superior, em subprocesso cultural da monopolização do poder pelos setores privilegiados das classes possuidoras. A escola superior era, pois, uma prisioneira de suas funções societárias, que impedia de transformar-se profundamente, a partir de influências inovadoras internas ou externas. Alterações profundas só poderiam emergir e fortalecer-se através de mudanças estruturais da sociedade, que acarretassem efeitos persistentes na democratização de poder, do prestígio social e da renda (FERNANDES, 1975b, p.57).

Sendo assim, a educação nacional sofre influências diretas da educação estrangeira dos países de capitalismo central. Dessa forma, se tem impedimentos e barreiras por parte das camadas privilegiadas da sociedade, que faz com que o sistema educacional brasileiro não possua uma autonomia e nem transformações profundas, dificultando o acesso da população a uma educação pública universal (FERNANDES, 1975b). Isso se dá pela falta de interesse da burguesia local e externa em conceder um modelo educacional universal, uma vez que “a educação escolar na sociabilidade burguesa cumpre um papel fundamental na produção e reprodução do capital a partir da formação da força de trabalho, da difusão da concepção

burguesa de mundo e como uma área de expansão para a lucratividade do capital” (PRESTES, 2020, p.97).

As burguesias querem manter seus interesses, de modo a trazer uma educação que apenas forme profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho e que tragam lucratividade para o modo de produção capitalista. Desta forma, tem como prioridade afastar qualquer tipo de luta e manifestação por parte de estudantes e trabalhadores por busca na qualidade de ensino e por uma real transformação societária através da educação, pois essa educação transformadora não é compatível com os interesses da classe dominante.

Lima (2019) reforça essa ideia de interesse do capital em manter uma educação subdesenvolvida ao dizer que

A dualidade educacional, que forja uma educação aligeirada, sem crítica e criatividade para os trabalhadores e seus filhos e uma educação de elite para os filhos da burguesia, articulada à mercantilização da educação são eixos constitutivos do capitalismo e, no capitalismo dependente, ganham contornos bem definidos, pois a burguesia dos países subdesenvolvidos concebe a educação como (i) formação de força de trabalho minimamente qualificada para a classe trabalhadora, (ii) um lucrativo serviço a ser negociado no mercado educacional, articulando o setor privado local, os conglomerados internacionais e a rentabilidade da bolsa de valores, bem como (iii) um privilégio destinado à formação de novos quadros dirigentes, quando ofertada para os seus filhos (LIMA, 2019, p.9).

Assim, a educação se torna algo superficial, sem um caráter crítico, onde não estimula os estudantes a pensarem de forma questionadora, uma vez que esse pensamento e essa forma de educação fariam com que a ordem pré- estabelecida vigente fosse contestada a fim de ser modificada.

Essas características da educação, a partir do caráter conservador burguês, dificultam a realização de uma educação crítica, uma vez que se tem: a) a redução de investimentos no setor público; b) expansão do setor privado por haver uma lucratividade nessa área; c) falta de estrutura e condições mínimas de funcionamento das instituições públicas; d) precarização e falta de compromisso com o pensamento crítico e com pesquisas de qualidade (DUARTE, 2020b). Portanto, essa educação “afeta os docentes e estudantes que, em virtude do arrocho salarial e das precárias condições de trabalho, se vêem frustrados por não verem sua capacidade inventiva e criativa valorizada e aproveitada pela sociedade.” (LEHER, 2011. p. 25).

Para além de estudantes e profissionais, tem-se uma perda para a sociedade como um todo por não se ter uma mudança estrutural e por permanecermos nas amarras do modo de

produção capitalista e a mercê dos interesses dos países de capitalismo central, permanecendo em uma posição de subdesenvolvimento e dependência.

Vale ressaltar que, para o debate educacional, a luz de Fernandes (1966), é importante refletir que a defesa de uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade se constitui como um dos horizontes importantes para a ruptura com o subdesenvolvimento, gerado pela dependência, e é um ponto fundamental para a busca por autonomia social e cultural, através da articulação com a classe trabalhadora. Assim, o autor destaca que:

[...] não sairemos da atual situação sem mudanças radicais de mentalidade- não somente dos “universitários”, mas dos que podem absorver os produtos de seu trabalho ou contribuir para o alargamento das esferas de influências dos serviços de ensino e de pesquisa das universidades. Daí a nossa convicção de que a primeira batalha por verdadeiras universidades deverá ser ganha, em nosso país, fora dos chamados *círculos acadêmicos* (FERNANDES, 1966 , p.207).

Diante do exposto e da abordagem sociohistórica da inserção do Brasil como um país de capitalismo dependente e da educação nessa realidade, traremos para discussão a questão da construção das universidades desde a sua inserção no Brasil até os dias atuais, perpassando por momentos históricos dos governos brasileiros e como cada momento influenciou na educação superior. Falaremos brevemente sobre as privatizações e desmontes que as universidades vêm sofrendo e as medidas que impossibilitam uma real democratização do ensino.

1.2 O caráter dependente das universidades brasileiras

Após discutirmos e entendermos sobre o padrão dependente brasileiro e como a educação se encontra nesse processo, abordaremos brevemente sobre a educação superior e as universidades, buscando entender como as instituições de ensino se desenvolveram dentro do país e quais foram as dificuldades que enfrentaram e que enfrentam até os dias atuais.

A educação nacional segue os moldes construídos durante o processo de transplantação dos padrões estrangeiros de educação e dos conhecimentos e modelos educacionais, tanto na educação básica quanto na educação superior, constituindo-se a partir de um “colonialismo educacional” que se prolonga até os dias atuais. Isto porque, como afirma Lima (2015, p. 6), a partir da obra florestaniana, esse “colonialismo educacional” significa

a permanência de um padrão dependente de educação superior. Esse padrão será, historicamente, confrontado, por um lado, pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolização do conhecimento pela burguesia e pela democratização interna das universidades e, por outro, pelas necessidades de “modernização” da educação superior para atender às alterações no mundo do capital (LIMA, 2015, p.6).

Tratando-se do ensino superior essa realidade não é diferente. A europeização trouxe para as universidades brasileiras um empobrecimento ao qual podemos apontar que

i) como não foram transplantados em bloco, mas fragmentados, o que ocorre, de fato, é a implantação de unidades isoladas, diferenciadas das universidades européias da época; ii) apesar de servir para caracterizar um processo de “modernização” e “progresso cultural”, realizado através de saltos históricos, estas “universidades conglomeradas” limitavam-se a absorção de conhecimentos e valores produzidos pelos países centrais e, em terceiro, o que a escola superior precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais (LIMA, 2015, p.5).

A realidade educacional do ensino superior brasileiro tem sido uma pauta recorrente que ganhou novos contornos no ano de 1968 com a discussão da reforma universitária no Brasil³. Essa reforma universitária ocorrida durante o momento de ditadura civil-militar (1964- 1985) se deu a partir de um questionamento sobre o modelo educacional de ensino superior que era limitado a uma elite burguesa, naquele contexto em particular. Esse questionamento se deu a partir das necessidades do capitalismo monopolista que exigiam uma maior qualificação da mão de obra trabalhadora, além da necessidade do governo militar em manter sua hegemonia e também pela pressão por parte da sociedade que exigia uma democratização das universidades (DUARTE, 2020b).

A reforma universitária tinha como intuito “[...] a destruição de modelos institucionais que são autênticas sobrevivências socioculturais do “antigo regime”; e orientada para a construção da universidade nova⁴” (FERNANDES, 1975b, p. 160). Um fator que cabe

³ Esse movimento de reforma universitária veio para o Brasil com um atraso em relação a outros países latino americanos. Isso se deu por uma demonstração de “menor maturidade intelectual e pequena vitalidade crítica” (FERNANDES, 1975b, p. 159) no Brasil.

⁴ As “antigas universidades” ou “universidades conglomeradas” “constituíam versões pobres de uma precária assimilação de “modelos arcaicos” de ensino superior. Elas organizavam a vida intelectual como parte de uma “situação colonial” crônica de dependência cultural. Produziram efeitos construtivos - pois a função de formar um tipo de bacharel, apto para desenvolver várias atividades intelectuais, ligadas às profissões liberais, a “cultura desinteressada” ou as atividades práticas, de natureza burocrática ou política, e para preencher os papéis intelectuais correspondentes, envolvia consequências intelectualmente produtiva-sem dinamizá-los, diferenciá-los e convertê-los, contudo, no arcabouço de uma instituição educacional e cultural em crescimento e no suporte de um desenvolvimento educacional e cultural auto-sustentado” (FERNANDES, 1975b, p.160).

ressaltar foi a presença dos jovens por uma melhoria e transformação das universidades brasileiras, assim

os estudantes começaram propondo a reforma universitária como uma tarefa puramente interna e imanente a reconstrução espontânea da universidade brasileira. Todavia, a resistência crônica da maioria do corpo docente, a inércia cultural da própria instituição e a apatia política da sociedade brasileira diante da questão, mesmo através de governos tidos como populistas” e pro-esquerdista”, conduziram os estudantes a radicalizar suas exigências e a reformulá-las politicamente. Descobrimos que seria impossível “mudar a universidade” sem “transformar a sociedade”, eles deram novo ímpeto às correntes reformistas e empalmaram seu controle ideológico (FERNANDES, 1975b, p. 158).

Logo se tornou evidente que seria uma ação difícil trazer transformações concretas para o âmbito universitário, uma vez que a apatia social brasileira e os círculos conservadores no poder (FERNANDES, 1975b) traziam barreiras que impossibilitaram aqueles estudantes, alguns docentes e uma pequena parcela da sociedade a lutarem por uma educação superior pública e de acesso a todos. Esses jovens intelectuais estavam presos a uma educação limitada e moldada pelas elites culturais, que reduziam e podavam o desenvolvimento do ensino superior de educação de acordo com os seus interesses políticos, econômicos e sociais, sem que houvesse “formas de crescimento típicas da evolução primordial, independente e auto-sustentada” (FERNANDES, 1975b, p. 164).

As pressões, somadas a insatisfação com o governo, deram contorno para a Reforma de 68. Conduzida pela burguesia nacional, foram incorporadas para as universidades uma “modernização conservadora” voltada para a preservação do conhecimento e para adequação das universidades às alterações do mundo do capital. Por ser uma reforma feita a partir dos interesses da burguesia, Fernandes (1975b) destaca que se tratava de uma “reforma universitária consentida”, uma vez que essa burguesia moldou a Reforma de 68 sob sua feição (DUARTE, 2020b, p. 29). Assim,

[...] o poder político conservador sabotava e impedia a reforma universitária. De um lado, porque projetava as soluções técnicas formuladas numa área de impugnação ideológica e moral. [...] Atacavam a posição dos próprios agentes os defensores da reforma universitária, tentando desacreditá-los como “subversivos”, “agitadores” ou “comunistas”, e incriminá-los como “perturbadores da ordem pública”. De outro lado, porque, ao proceder desse modo, se comprometia com o que pretendia evitar. O poder político conservador acabava tendo de avançar na direção da reforma universitária. Se não o fizesse, ficava sujeito ao descrédito e à desmoralização. Ao tomar uma bandeira que não era nem poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição. [...] adulteravam os meios e os fins de todo o processo, reduzindo a reforma universitária a um jogo de regras fixas, em que

estão empenhadas as aparências das coisas, não a sua realidade histórica (FERNANDES, 1975b, p.170).

Em suma, a Reforma de 1968, trouxe três questões fundamentais:

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antireforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. (...) Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular (...) Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria (FERNANDES, 1989 apud LIMA, 2015, p.167).

Diante disso, Duarte (2020b, p. 31) analisa que esse período ditatorial

Alargou as fronteiras do ensino superior ,ampliou as funções da universidade, porém a partir de um processo desigual, aliando a um projeto de desenvolvimento nacional pautada na conjunção de interesses da burguesia local e externa e marcado pela privatização e pela repressão a resistência; ou seja; atendendo plenamente aos interesses econômicos da burguesia nacional e internacional (DUARTE, 2020b, p.31).

Na década de 1980 ocorreu o fim da ditadura civil-militar, sendo uma década marcada pelo processo de redemocratização e pela aprovação da Constituição Federal de 1988. Por mais que a nova Constituição garantisse plena autonomia para as universidades, o contexto econômico-social, dado a partir da crise do capital, bem como o avanço neoliberal impossibilitaram que se consolidassem de fato os princípios garantidos pela Constituição (DUARTE, 2020b). Assim, “esses elementos políticos não foram superados sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte, pois a Constituição de 1988, com o seu caráter híbrido e ambíguo, manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado” (LIMA, 2019, p.15). Nesse sentido,

[...] o contexto mundial de avanço do projeto neoliberal incide sobre o processo de garantia de direito no Brasil, devido a reorganização do capital em crise, impondo limites entre o promulgado na Constituição de 1988 e a realidade, o que não permitiu a consolidação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que reafirmou a destinação de verbas públicas para o setor privado, bem como a manutenção de uma política educacional de forma a garantir os interesses do empresariado em detrimento dos trabalhadores (DUARTE, 2020b, p. 32).

Na década de 1990, como analisa Duarte (2020b), o neoliberalismo se concretizou trazendo vários impactos e mudanças na economia e na sociedade como um todo,

introduzindo o país em uma dinâmica de privatizações, desindustrialização e desregulamentação de direitos conquistados por trabalhadores. Nesse momento, as políticas sociais se tornaram focalizadas, com as ações governamentais voltadas para o mercado.

Para a educação superior, esse período trouxe uma ampliação do acesso, entretanto essa ampliação estava ligada diretamente à privatização, pois, neste contexto, “a privatização da educação superior era sinônimo de democratização, cujas estratégias seriam a diversificação e a flexibilização, rompendo com a lógica de universalidade do acesso à educação” (DUARTE, 2020b, p.39).

Assim, nesse momento histórico brasileiro, o aumento significativo das instituições de ensino superior privadas, o desmonte das universidades públicas por meio do repasse das verbas para o setor privado e o ingresso dos estudantes nessas IES privadas, intensificaram-se cada vez mais, trazendo novos desafios para as universidades brasileiras.

Pode-se identificar um aumento significativo de instituições de ensino superior privadas, pois “entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas mais do que triplicou” (SAMPAIO, 2011, p.30). O número de matrículas nessas instituições também seguiram essa tendência, em que “a participação do setor privado no total de matrículas passa a ser majoritária em 1970 e, ao longo das quatro décadas subsequentes, ampliou-se para três quartos do total” (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p.8). Como é mostrado na tabela 1 a seguir, o número de matrículas no setor privado cresceu exponencialmente com o passar das décadas, representando 64,3% das matrículas em 1980 e passando a representar 73,2% em 2010.

TABELA 1- NÚMERO DE MATRÍCULAS POR NATUREZA INSTITUCIONAL EM DÉCADAS

Ano	Pública		Privada		Total
	Matrículas	Total (%)	Matrículas	Total (%)	
1960	59.624	58,6	47.067	41,4	101.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2010	1.461.696	26,8	3.987.424	73,2	5.449.120

Fonte: Elaboração de CORBUCCI, KUBOTA e MEIRA (2016, p.8)

Outro ponto que ganha destaque quando se trata dos incentivos ao setor privado, são os programas, projetos, legislações que ampliam o acesso nas IES privadas.

[...] a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9.394/1996) e as Leis n. 5.622/2005, 5.786/2006 e 5.773/2006, que discorrem sobre a regularização e a organização da educação a distância; disciplina os centros universitários; e dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições. Nas décadas de 2000 e 2010, é destacada a evolução do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), que tiveram papel fundamental na expansão do ensino superior privado no período. Tendo-se em conta essa trajetória histórica, pode-se entender o processo de fusões e aquisições nos últimos dez anos, bem como aventar possíveis implicações (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p.7).

Com isso, é possível compreender que

A política de educação superior é marcada pelo processo de naturalização da privatização do ensino superior, iniciado na ditadura e que perdurou pelo período de redemocratização, ampliando-se em ritmo acelerado a partir dos governos neoliberais (DUARTE, 2020b, p. 33).

Diversas medidas foram tomadas no intuito de legitimar o setor privado de educação. Esses incentivos prejudicam diretamente os estudantes vindos da classe trabalhadora que muitas vezes não possuem condições sociais e financeiras para bancar um ensino privado. Prejudica também a formação dos próprios estudantes que optam pela rede privada, uma vez que, por se tratar de uma educação voltada para os fins mercadológicos. Além disso prejudica também diretamente a classe trabalhadora, uma vez que distancia dessa população o acesso a um ensino crítico, universal e gratuito (ABESS, 2014).

Uma vez que não se tem o repasse das verbas públicas destinadas de fato para as universidades públicas, tem-se um desmonte geral nessas instituições no âmbito da estrutura, do salário de funcionários e professores, de auxílios para permanência de estudantes, de bolsas para o incentivo a pesquisas. Isso traz uma desqualificação das universidades públicas e uma mistificação de que essas universidades são apenas ambientes de “bagunça” (DURHAM, 1998).

A desvalorização do ensino público evidencia uma série de processos políticos e sociais pensados pelas classes sociais privilegiadas, que favorecem apenas a elas, tanto no quesito educacional como, futuramente, no mercado de trabalho. Mesmo com governos voltados mais para as causas da classe trabalhadora, esse incentivo ao setor privado não foi abandonado, como foi o caso do governo Lula com o Partido dos Trabalhadores (DUARTE, 2020b).

Como ressalta Duarte (2020b), a partir do governo Lula (2003), por se ter um vínculo com os movimentos sociais de esquerda e com a classe trabalhadora, tinha-se expectativas de uma ruptura com os projetos neoliberalistas. Entretanto, o que se teve de fato foi uma

efetivação e continuidade dos feitos realizados nos anos anteriores, aprofundando as perdas de direitos, incentivo à privatização e parcerias público-privadas (DUARTE, 2020b).

Nesse período governamental se teve um menor gasto nas áreas sociais e, em contrapartida, um alto investimento e incentivo aos bancos e ao mercado financeiro em que esses tiveram crescentes lucros durante o mandato de Lula (DUARTE, 2020b). Alinhado a isso, houve nesse momento, como afirma Duarte (2020b), um apaziguamento da classe trabalhadora por meio de políticas e programas sociais focalizadores e de mínimos, trazendo para esse governo um aspecto de ambiguidade por aliviar situações de extrema vulnerabilidade, vivenciada por diversas famílias, ao mesmo tempo, que cumpre com os interesses da classe dominante. Sendo assim,

Com o estímulo ao setor privado e ao investimento no “alívio à pobreza”, os governos petistas seguem a agenda neoliberal, pouco modificando o quadro social do país, uma vez que não rompem com os fundamentos da política neoliberal e com a dependência externa, muito menos com a desigualdade histórica. Tal “formato” de política social fragmenta a classe trabalhadora e ainda estimula disputas entre diversos segmentos de classe (DUARTE, 2020b, p. 53).

No governo Lula a educação superior segue com a contribuição para a manutenção do capital monopolista, visando o aligeiramento para a inserção no mercado de trabalho, sem uma busca pela qualificação educacional, a educação superior cada vez mais instável e precarizada, a flexibilização da educação com o incentivo cada vez mais intenso do ensino a distância (EAD) e das instituições privadas.

Como visto, a situação educacional brasileira enfrenta desde a sua origem questões estruturais advindas do capitalismo dependente que dificultam e impossibilitam uma real transformação educacional, sendo essa impossibilidade preservada durante todo o período histórico de construção das universidades até os dias atuais. Sendo assim,

[...] a universidade integrada e multifuncional só se poderia desenvolver plenamente com a ruptura com o padrão dependente de desenvolvimento, que indicaria a ruptura com o padrão dependente de ensino superior. São processos articulados. A ruptura com o padrão dependente de ensino superior constitui-se em uma etapa fundamental da revolução dentro da ordem, sob ótica dos trabalhadores, para construção de uma revolução contra a ordem que objetive a superação da dependência e a configuração de projeto socialista de educação e sociabilidade (LIMA, 2007, p.127).

Logo, para termos uma verdadeira democratização do ensino superior, bem como uma acesso ampliado a uma educação pública, gratuita e de qualidade, é necessária uma luta ampla pela democratização da universidade pública, bem como para uma luta para a transformação

completa da estrutura social brasileira, que tenha como horizonte a ruptura com as burguesias internas e externas e com o padrão dependente educacional e também econômico, político e social, visando uma nova forma de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

2 O DESMONTE E A PRIVATIZAÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo visa analisar o processo de sucateamento e desmonte da educação superior brasileira, buscando identificar as leis, decretos, programas e projetos que amparam o movimento contínuo de privatização do ensino superior brasileiro. Veremos também o processo de implementação da Educação à Distância como uma modalidade de ensino válida no Brasil, destacando as leis que a regulam.

Para evidenciar, traremos dados disponibilizados nos Censos da Educação Superior (INEP/MEC) exemplificando tanto o crescimento das IES privadas como o aumento alarmante da modalidade EAD em todo o país. Para finalizar, veremos como tem se dado a modalidade EAD dentro do Distrito Federal dos últimos anos até os dias atuais.

2.1 O aumento da privatização no ensino superior

Diante do exposto no capítulo anterior, vimos que a tendência de privatização e mercantilização do ensino superior vem se agravando e se moldando a uma lógica mercadológica por meio de políticas de governos que, através de leis e medidas, impossibilitam e restringem o crescimento do setor educacional público e intensificam o crescimento da educação privada.

Assumindo que a educação superior brasileira advém de um contexto ao qual é conduzida historicamente por uma burguesia local juntamente com as influências de uma burguesia externa. Essa educação está inserida em um “processo inscrito no reordenamento do padrão de acumulação e dominação do capitalismo contemporâneo nos países centrais e que atinge contornos mais agressivos nos países da periferia capitalista, pela contrarreforma do Estado brasileiro e da educação superior” (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2020, p.238).

Sendo assim, a educação superior brasileira de caráter dependente segue um padrão que visa e prioriza “[...] formar força de trabalho, difundir a concepção burguesa de mundo e configurar-se como campo de exploração lucrativa para o capital [...]” (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2020, p.237). A falta de compromisso com uma educação de qualidade, a negação da autonomia das instituições, o congelamento salarial, a redução de

vagas docentes e de funcionários e o drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior (JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005) são traços marcantes na atual educação.

Recuperando o contexto histórico desenvolvido no capítulo anterior, vimos que a partir do período ditatorial no Brasil, diversas ações foram tomadas para que a educação, em destaque a superior, se tornasse um lucrativo investimento. Tudo isso tem acarretado em um incentivo maior para as redes privadas de ensino, parcerias público-privadas e padronizando as instituições de ensino superior, contribuindo também para que a educação pública vá perdendo o seu caráter universal.

Diante de um cenário de contrarreformas crescente em consequência do neoliberalismo no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, se teve diversos processos de privatizações e parcerias público-privadas nas áreas de serviços sociais básicos como a saúde, segurança e também a educação básica e superior. Nesse sentido, quando falamos especialmente do ensino superior, podemos destacar processos de retrocessos nessa categoria educacional que se expressam a partir:

a) a expansão da privatização, iniciada com a ditadura, transformando o ensino superior em área de investimento (e lucratividade) amplificado do capital, incluindo a pós-graduação; b) o comprometimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, dificultando sua realização com o crescimento do ensino à distância, os cortes de recursos públicos nas universidades públicas, bem como fragmentando a lógica dessa tríade, o que vem alterando o significado da universidade e suprimindo seu caráter universalista; c) a subordinação da formação e da produção do conhecimento ao mercado, pois a vida universitária passa a ser organizada em função do capital, por meio do mercado, a fim de atender seus estritos interesses e demandas; e d) a redução da autonomia universitária, o que confere a essa um sentido bastante específico, introduzindo termos como qualidade universitária, avaliação universitária flexibilização da universidade, bem como, incorporando a lógica da organização social, em detrimento da concepção de instituição universitária; e) a precarização e intensificação do trabalho docente, com a flexibilização da carreira, a sobrecarga de trabalho pautada pela lógica empresarial das atividades acadêmicas e da produção do conhecimento, acarretando desdobramentos para saúde deste/a trabalhador/a (DUARTE; LIMA; PRESTES; QUEIROZ, 2020, p.245).

Assim, a educação superior vem sofrendo forte fragilização, passando por processos de desmontes e precarizações que se intensificaram com o passar dos anos e dos governos e que deram para IES direcionamentos que intensificam o individualismo e a meritocracia, diluindo a função social das universidades, padronizando conhecimentos e saberes e desqualificando o exercício dos futuros profissionais de diversas áreas do conhecimento.

As medidas tomadas pelo Estado se tornaram evidentes também com os programas que incentivam diretamente a ampliação das instituições de ensino superior privadas como é o

caso do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Future-se⁵.

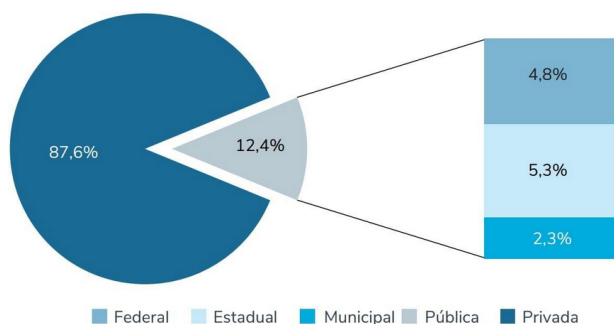
De forma breve e resumida, os programas se constituem como facilitadores para o ingresso e permanência dos estudantes nas IES privadas, direcionando as verbas públicas para o setor privado, verbas estas que deveriam ser direcionadas exclusivamente para as universidades públicas.

Esses programas podem ser vistos por uma parcela da população como promotores do ingresso para uma graduação e podem ser também mostrados para a sociedade como um processo de democratização do ensino, uma acesso fácil para quem quer cursar o ensino superior. Entretanto, esses programas escancaram um sucateamento ordenado e idealizado das universidades federais, intensificando cada vez mais o processo de privatização do ensino superior.

Para elucidar esse aumento do setor privado no ensino superior brasileiro, iremos trazer os dados do último Censo da Educação Superior- Notas Estatísticas do ano de 2020 (INEP/MEC, 2020).

No que se refere a quantidade de IES, ao somar universidades, centros universitários, faculdades e IF/CEFET, temos no Brasil um total de 2.457 instituições. Desse total, 304 são instituições públicas e 2.153 são instituições privadas. Assim, o setor privado representa atualmente 87,6 % das IES brasileiras.

GRÁFICO 1- PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA- 2020



Fonte: Censo da Educação Superior 2020 - Notas Estatísticas (INEP/MEC, 2020)

⁵ O Programa Universidade para Todos oferece para os estudantes ingressantes no ensino superior bolsas parciais ou integrais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específicas em instituições de ensino superior privadas. Já o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, tem por objetivo financiar cursos de graduação nas IES privadas parcelando o pagamento mensal dessa graduação. O programa mais recente, carro chefe para a educação superior no Governo Bolsonaro, o chamado Future-se, tem como objetivo estimular as Universidades Federais a buscarem sua autonomia por meio de recursos privados (MEC/GOV, *online*)

Fazendo um comparativo com os números disponibilizados no Censo da Educação do Ensino Superior - Sinopse Estatística do Ensino Superior elaborados vinte anos atrás (INEP/MEC, 2000), se tinha um total de 1.180 instituições de ensino superior no Brasil, desse total 176 eram públicas e 1.004 eram privadas. Assim, o setor privado já representava 85,08%.

A partir desses dados, é possível evidenciar que a educação privada no Brasil tem crescido de forma exponencial durante os anos, e deixou claro quais os direcionamentos e os planos para o futuro educacional no Brasil: a) promoção de uma educação com fragilidades que muitas vezes não traz um caráter crítico acerca da realidade social e profissional que estará inserido/a; b) não preocupação com questões pedagógicas do ensino, bem como com a produção de conhecimento de qualidade e estímulo a pesquisas significativas; c) formação voltada para a imediata inserção de mão de obra necessária para a reprodução do capital. (DUARTE, LIMA,PRESTE, QUEIROZ, 2020).

Nesse sentido, para além das políticas voltadas para a privatização no Brasil, ganha força no país uma nova modalidade de ensino que veio para intensificar ainda mais os debates sobre o ensino superior brasileiro: o EAD. A Educação à Distância, emerge de forma contundente nos anos 2000 com o intuito de ampliar a educação superior por meio de recursos tecnológicos (*internet*), conduzindo a educação a um novo patamar de precarização e trazendo novas ameaças a uma educação de qualidade.

2.2 O EAD no contexto de desmonte da educação

A educação a distância (EAD) cresceu no Brasil por meio de legislações governamentais e iniciativas privadas que abriram as portas para que essa modalidade de ensino se ampliasse na realidade educacional brasileira, incentivando mais evidentemente o setor privado, uma vez que é direcionada “para ampliar consideravelmente o número de alunos, baratear os custos e maximizar os lucros” (GOMES, 2013, p.1). Logo, se torna importante tratarmos sobre o EAD uma vez que, seu rápido crescimento e adesão significam também uma ameaça para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996 (BRASIL,1996), consolida o EAD como sendo uma modalidade válida para a educação a nível federal no seu artigo 80 ao qual dispõe que: “O Poder Público incentivará o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). Nesse mesmo ano, houve também a criação da Secretaria da Educação a Distância (SEED) que “atuou como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos” (SEED/MEC, 2009).

Um documento que é importante destacar é o *Indicadores de qualidade para os cursos de graduação a distância*, que foi desenvolvido pela SEED em 1998 (LIMA, 2007) com o intuito de apontar dez diretrizes básicas que deveriam direcionar as IES que oferecessem os cursos nessa modalidade, sendo elas

desenho do projeto: a identidade da EAD; equipe multidisciplinar; comunicação/interatividade entre professor e aluno; qualidade de recursos educacionais; infra-estrutura de apoio; avaliação de qualidade contínua e abrangente; convênios e parcerias; edital e informações sobre o curso de graduação a distância; cursos de implementação e manutenção da graduação a distância (LIMA, 2007, p.145);

Usando os indicativos como parâmetros para o EAD na atualidade, muitos direcionamentos não são seguidos com o rigor necessário, mostrando muitas fragilidades no EAD. A falta de transparência é um fator que pode ser apontado como uma das principais deficiências da educação a distância, em que as plataformas *online* não fornecem as informações suficientes para instruir os estudantes sobre os direcionamentos necessários (CFESS, 2011).

Essa falta de transparência perpassa as IES privadas e estão presentes também nas entidades superiores governamentais, assim

[...] os problemas de controle democrático por parte da sociedade não param nas instituições. O órgão de fiscalização e controle, o MEC, também não disponibiliza de forma transparente informações como o número de estudantes efetivamente matriculados por instituições- talvez um dos dados mais indisponíveis (CFESS, 2011, p.20).

As instituições que ofertam essa modalidade também passam por situações para tentar abafar ou ocultar sua real natureza na intenção de causar confusões acerca das suas metodologias.

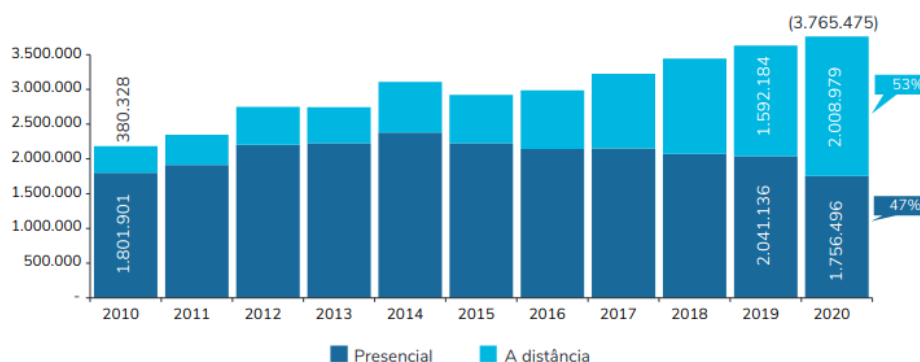
Chama atenção, ainda, a tentativa das instituições de EaD de não explicitar que ofertam cursos à distância, a partir da publicação para a sociedade de denominações como: presencial-interativa; ensino interativo; sistema de ensino interativo, sistema presencial conectado. Nitidamente, essa estratégia produz a confusão sobre a natureza da metodologia do curso, razão pela qual uma instituição foi inclusive condenada judicialmente a não mais publicar essas expressões, já que tais modalidades de educação não estão previstas no ordenamento jurídico brasileiro (CFESS, 2011, p.21).

No que se refere às problemáticas podemos também apontar as dificuldades das instituições de ensino superior em manter o tripé ensino, pesquisa e extensão, a qual não se tem um estímulo das instituições ou dos professores para se fazer pesquisas e para que se tenha uma ampliação do conhecimento para além das salas de aula. Também tem as dificuldades com os Trabalhos de Conclusão de Curso e os processos de estágios, que passam por uma defasagem quando não se ter nos TCC uma supervisão e um auxílio direto com os professores e a falta de supervisão nos campos de estágio sem que haja uma interação concreta entre alunos, supervisores acadêmicos e supervisores de campo (CFESS, 2011).

Assim, as legislações governamentais apontadas acima foram o pontapé inicial para a implementação do EAD nas instituições de ensino no Brasil. A partir daí outras leis, decretos e resoluções foram sancionados com a intenção de trazer novas dimensões e amplitudes para essa modalidade de ensino. Exemplos disso são a Resolução nº 1 de 2016 (BRASIL, 2016) e o Decreto nº 9.057 de 2017 (BRASIL, 2017) que trazem disposições específicas para a educação a distância e reafirmam o que trouxe o artigo 80 da LDB. É a partir destas regulamentações que o ensino a distância ganha mais fôlego no Brasil, tornando-se uma realidade na educação superior brasileira.

A educação a distância nas instituições de ensino superior vem crescendo de forma exponencial nos últimos anos. A partir do último Censo da Educação Superior- Notas Estatísticas (INEP/MEC, 2020), podemos analisar que dentre dez anos o ingresso no EAD passou de 380.328 para 2.008.979, e atualmente representa 53% dos ingressos no ensino superior.

GRÁFICO 2- NÚMERO DE INGRESSOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE DE ENSINO- 2012- 2020



Fonte: Censo da Educação Superior 2020- Notas Estatísticas (INEP/MEC, 2020)

A partir desses dados disponibilizados, sobre os ingressos no EAD, podemos destacar que

O volume de ingressos em 2020 teve um aumento significativo na modalidade a distância, na modalidade presencial houve uma queda; O aumento do número de ingressantes entre 2019 e 2020 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 26,2% entre esses anos, já que nos cursos presenciais houve um decréscimo de -13,9%; Entre 2010 e 2020, o número de ingressos variou negativamente 13,9% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 428,2%; Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4% (INEP/MEC, 2020).

Os números alarmantes do crescimento do EAD mostram os contornos que a educação superior no Brasil estão tomando, indo em uma direção preocupante de deterioração do setor público, da qualidade do ensino, do acesso amplo à educação pública, gratuita e de qualidade que é um direito posto na Constituição Federal de 1988.

A Educação a Distância se constitui como uma educação que vem com o intuito de agregar tecnologias às novas possibilidades de pedagogia e de facilitar os acessos à educação, a partir de um discurso de democratização do ensino. Entretanto, quando trazemos essa realidade para um país de dimensões continentais como o Brasil, que possui extremas desigualdades sociais e que possui uma estrutura no campo educacional problemática e enraizada, o discurso de democratização do ensino através do EAD se torna apenas um “fetiche para a solução quase mágica dos problemas educacionais” (GOMES, 2013, p.1). Ademais, essa “democratização do ensino”

conduz a uma política que reforça as desigualdades sociais e regionais do país; que assegura aos/às ricos/as o ensino de qualidade e, aos/às que não possuem condições para acessar as poucas Instituições de graduação públicas presenciais ou de custear a sua própria formação de qualidade, sendo ofertados os cursos de ensino à distância (EaD)- expressão máxima da precarização e da mercantilização da educação (CFESS, 2014, p.8).

A inserção das tecnologias na área educacional é algo inevitável de se pensar ao tratarmos da atual sociedade altamente tecnológica ao qual estamos inseridos. Entretanto, essa introdução dos meios tecnológicos precisa ser feita de forma responsável para que não afete o aprendizado dos estudantes e para que não fira a qualidade do ensino. Alguns autores defendem o uso da educação a distância em casos específicos, voltados para a capacitação de um público determinado de estudantes que carecem de uma maior flexibilização dos horários de estudos:

o EaD só deve ser considerado para estudantes mais maduros, que precisam se beneficiar das vantagens da flexibilidade de horários e têm condições de estabelecer hábitos de estudo independentes. Para estudantes mais jovens, a intervenção mais direta do professor, com metodologias de ensino motivadoras, é fundamental para uma aprendizagem mais profunda. Além disso, *o EaD poderia ser utilizado como complementação (e não substituição) do ensino presencial e em educação continuada*. No entanto, no Brasil, a falta de vagas suficientes no ensino público presencial leva estudantes jovens de 18 a 24 anos, com perfil para o ensino presencial, a ingressarem em cursos à distância sem qualquer necessidade (CFESS, 2011, p.9, grifos nossos).

Assim, a modalidade EAD, seguindo uma lógica de educação inserida no contexto de um país periférico e dependente, ao qual o Estado historicamente não concebe a Educação como direito social e dever estatal (CFESS, 2014), tem-se uma tendência crescente de desqualificação do ensino que causa impactos significativos na formação dos estudantes, na qualificação do exercício profissional, acarretando também um processo de desmonte estrutural e de ameaça a existência da universidades públicas e ao acesso à educação superior, especialmente por parte da classe trabalhadora e dos seus filhos.

2.3 A modalidade EAD no DF

O contexto apresentado acima mostra a realidade da educação superior brasileira em um cenário nacional, que abarca números referentes às IES do Brasil. Nesse tópico focalizaremos nossa análise nas instituições do Distrito Federal, buscando compreender como tem se dado o crescimento da modalidade EAD na capital do país uma vez que

o Distrito Federal apresenta uma das maiores proporções de IES privadas em relação às IES públicas do país. As instituições privadas ofertam um número bem maior de vagas do que as IES públicas, assim como registram um número superior de matrículas. Um dos principais fatores que contribuiu para a prevalência de IES privadas no DF é o pequeno número de instituições públicas e a baixa oferta de vagas nessas instituições (NEPOMUCENO, 2017, p. 73).

Um traço marcante na constituição da educação superior no DF foi a participação imediata do setor privado nessa área. Desde a inserção das instituições de ensino superior na capital federal, o DF sempre esteve atrelado também à instauração de instituições privadas de ensino. Sendo assim,

o início da oferta da educação superior no DF teve a participação do setor privado como marca de nascença. Após a criação da UnB, em 1962, foram instituídas duas instituições particulares: a Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF) e o Centro Unificado de Brasília (CEUB), ambas em 1968. As Faculdades Integradas da Católica de Brasília foram criadas em 1974 e, em 1994, se transformaram na Universidade Católica de Brasília (NEPOMUCENO, 2017, p. 77).

O crescimento exponencial das instituições privadas se deu principalmente pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº9364/96) que trouxe facilitadores na oferta de educação superior privada. Com isso, “Em 1995, havia 12 IES privadas no DF e, em 2002, o número já havia saltado para 63. Um crescimento de 425% no período, quase quatro vezes acima da média brasileira” (NEPOMUCENO, 2017, p. 78).

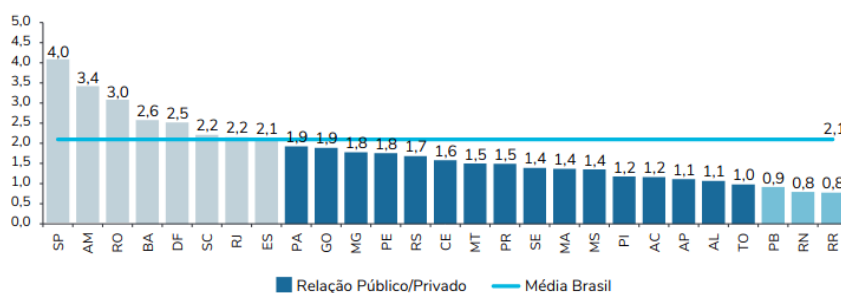
Alguns outros fatores já elucidados anteriormente também foram fundamentais para a ampliação do ensino privado dentro do DF, como as políticas neoliberais dos governos FHC (1995-2003) e Lula (2003-2011), a partir de programas que incentivaram o aumento considerável do privatismo educacional. Alguns outros pontos também são relevantes, tais como:

o interesse de proprietários de instituições de educação básica em otimizar a estrutura de seus estabelecimentos com a oferta de educação superior; e o nível de renda da população do DF, considerado elevado para os padrões nacionais e, portanto, capaz de financiar uma educação privada (NEPOMUCENO, 2017, p.28).

Esses traços transformaram a educação superior em algo segregado, voltado para uma elite que detém um elevado poder aquisitivo, afastando e privando a classe trabalhadora do acesso à educação e padronizando a educação, transformando-a em um produto mercadológico de acesso facilitado para poucos. Além disso, traz para a educação pública um empobrecimento mais escancarado, fazendo com que haja no imaginário social uma ideia de que o setor público é defasado e inferior ao setor privado.

Atualmente, ao se tratar das matrículas no ensino superior no DF, o número de matrículas no ensino privado segue a tendência nacional e é maior que as matrículas no ensino público. Tomando como base os dados do Censo da Educação Superior 2020- Notas Estatísticas (INEP/MEC, 2020), o Distrito Federal apresenta uma das maiores médias de estudantes matriculados na rede privada, só perdendo para os estados de São Paulo, Amazonas, Rondônia e Bahia.

GRÁFICO 3- RAZÃO DE MATRÍCULA POR CATEGORIA (PRIVADA/ PÚBLICA) NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO- 2020



FONTE: Censo da Educação Superior 2020- Notas Estatísticas (INEP/MEC, 2020)

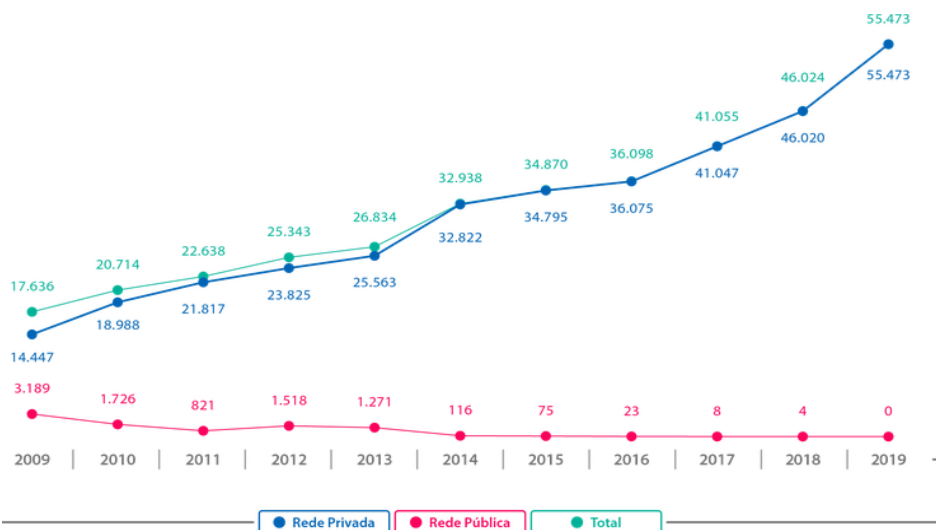
Como visto no gráfico acima, no Brasil, em cursos presenciais, há 2,1 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública. No DF essa média se mostra maior, tendo 2,5 alunos na rede privada para um aluno na rede pública. Isso evidencia que a privatização do ensino no DF é uma realidade concreta.

Ainda tratando do ensino privado aqui no Distrito Federal, segundo os dados disponibilizados pela Secretaria de Modalidades Especializadas (SEMESP/MEC, 2021), 81,7% das matrículas (presenciais e EAD) no DF atualmente são nas instituições privadas de ensino.

Sobre as modalidades, o ensino presencial vem decrescendo nos últimos anos e vem tendo um aumento significativo da modalidade EAD. Assim, dentre os anos de 2018 para 2019, o ensino presencial teve uma queda de 3,7% nas suas matrículas (na rede privada, a queda foi de 5,6%). Na modalidade EAD, houve um salto de 20,5% das matrículas de 2018 para 2019, com concentração de 100% na rede privada. Essa concentração de 100% dos estudantes da modalidade EAD do Distrito Federal estarem matriculados na rede privada é “algo único no país. O salto das matrículas nos cursos EAD de 2009 a 2019 foi de 215%; esse aumento foi totalmente concentrado na rede privada (284%), já que a rede pública não

registrou matrículas em 2019” (SEMESP/ MEC, 2021, *online*). Os dados foram evidenciados no gráfico a seguir (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4- MATRÍCULAS NA MODALIDADE EAD NO DF POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA (PÚBLICO/PRIVADO)- 2009- 2019



Fonte: Mapa do Ensino Superior 2021 (SEMESP/MEC, 2021)

Portanto, foi possível identificar que se tem no Distrito Federal uma tendência de aumento significativo da modalidade EAD no campo educacional superior. A partir disso nos debruçaremos adiante em problematizar como essa modalidade se aplica no curso de Serviço Social, como ela impacta na formação dos estudantes desse curso, como as entidades organizativas se posicionam acerca dessa modalidade de ensino e como isso influencia na atuação profissional futura desses assistentes sociais.

3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E A INCOMPATIBILIDADE COM A MODALIDADE EAD

Para esse último capítulo, faremos uma breve análise sobre o processo de formação no curso de serviço social, abordando o que é trazido e direcionado pelas entidades organizativas⁶ do Serviço Social, trazendo um breve contexto histórico da profissionalização

⁶ As principais entidades organizativas e representativas do Serviço Social brasileiro são: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS); Conselho Regional de Serviço Social (CRESS); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e; Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social. Essas entidades

do serviço social a fim de entender quais os eixos fundamentais para a formação nessa profissão.

Nos debruçarmos sobre as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996, com o intuito de fazer um comparativo entre os direcionamentos encontrados nessas diretrizes e o que tem-se encontrado nas IES privadas no DF, fazendo um estudo de caso de duas instituições de ensino privadas: Universidade Católica de Brasília e Faculdade Projeção Ceilândia.

3.1 O Serviço Social e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996: a formação em Serviço Social em discussão

Ao falarmos sobre a formação no curso de Serviço Social, se faz necessário compreender como essa profissão está inserida na sociedade brasileira, na divisão socio-técnica do trabalho, suas dimensões, contradições e seu caráter social. Nesse sentido, entender a profissão em sua totalidade, demandas, competências, direcionamento ético-político e sua relação com os antagonismos de classe, se torna importante para entendermos como a fragilização durante o processo de formação pode implicar diretamente na execução das tarefas futuras do profissional e, conseqüentemente, na prestação de serviços para os usuários e para sociedade.

O Serviço Social brasileiro se encontra hoje com “feições acadêmicas-profissionais e sociais renovadas voltadas à defesa do trabalho e dos trabalhadores [...], com a afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social [...]” (IAMAMOTO, 2009, p.4), mas nem sempre essas feições foram bem direcionadas e delimitadas. Durante décadas, o serviço social vivenciou períodos de conservadorismo e tradicionalismo, ligada a aliança da Igreja com o Estado, prestando serviços ligados a atividades filantrópicas, emergenciais e de mínimos, a partir das demandas que surgiram através das mudanças e desigualdades sociais advindas do processo de industrialização a partir da década de 1930 (SANTOS; SOUZA, 2020). Assim, não se tinha nesse momento uma visão crítica da sociedade, pois as desigualdades existentes nesse período eram justificadas por meritocracias e culpabilização do indivíduo.

possuem um papel de fiscalizar, conduzir, organizar e defender o exercício da categoria profissional dos assistentes sociais no Brasil.

A partir de momentos de complexificação social através dos desdobramentos e avanços do modo de produção capitalista, e com o advento do capitalismo monopolista

potencializa contradições e antagonismos, amplifica o abismo entre o processo de socialização da produção e a apropriação privada dos resultados do trabalho social, internacionaliza-se a produção que passa a ser controlada por grupos de monopólios, acima de povos e Estados, bem como da miséria do trabalhador, intensificando a desigualdade social (DUARTE, 2019, p.6).

Com a intensificação das contradições de classes, da ampliação das desigualdades sociais e das latentes privações de direitos por parte de uma população específica, a profissão do serviço social ganha novos aspectos, significados e relevância dentro da sociedade brasileira. Os primeiros momentos do serviço social foram marcados pelos interesses estatais burgueses, atrelados à Igreja Católica e à classe burguesa. Essas três instituições vinham com “um projeto societário comum e em tensão/oposição com os interesses da classe trabalhadora que se organizava naquela época” (DUARTE, 2019, p.7).

A Igreja Católica teve papel de destaque quando falamos sobre a gênese profissional do serviço social. A chamada Ação Católica foi um movimento criado pela igreja em momento de intensas mobilizações da classe trabalhadora, de tensões da Igreja com o Estado e de perda de fiéis. Esse movimento tinha como intuito uma recristianização da burguesia sob uma ótica de comunitarismo cristão (DUARTE, 2019).

Assim, a Igreja Católica, partilhando do mesmo projeto reformista-conservador, tem particular importância na estruturação dos primeiros quadros de Assistentes Sociais brasileiros, fornecendo suporte teórico-doutrinário e contribuindo com iniciativas de organização de cursos de formação. Na verdade, por mais que seus agentes profissionais estivessem motivados por razões inicialmente filantrópicas e/ou religiosas, o mais importante para o capital era o resultado estratégico alcançado a partir de respostas profissionais que atendiam aos interesses burgueses: o ajuste e a mudança de comportamento dos trabalhadores para atender aos interesses capitalistas de manutenção da hegemonia e expansão dos lucros (DUARTE, 2019, p.8).

Com isso, as atividades iniciais dos primeiros assistentes sociais e as primeiras escolas de serviço social foram marcadas por um projeto conservador que, alinhada às ações filantrópicas da Igrejas, “engendra a falsa identificação do Serviço Social com as formas de caridade e filantropia, gerando equívocos na formação e no exercício profissional” (DUARTE, 2019, p.8).

O Estado compreende que o serviço social pode se tornar uma ferramenta importante para amenizar as expressões da Questão Social⁷ e a partir dessa percepção se intensificou a profissionalização dessa categoria em prol do benefício das elites, ao mesmo tempo que atendia as demandas da classe trabalhadora. Logo, "é na aliança entre Estado e Igreja objetivando amenizar as contradições da relação capital e trabalho que surge o Serviço Social, recebendo fortes influências do projeto conservador cristão" (SILVA, 2015, p.2).

Esse projeto profissional conservador vinculado a Igreja, de caráter moralizador, voltado para culpabilização individual e que previa "cura" e adequação às normas consideradas padrão social, permaneceram até por volta dos anos 1940 no contexto do serviço social latino americano e brasileiro. Com as influências norte americanas sobre as técnicas do serviço social, ocorreu uma tecnificação da categoria de trabalho que eram "permeadas pelo caráter conservador da teoria social positivista, focada na aparência dos fatos, no âmbito da experimentação e da fragmentação, não apontando para mudanças, somente as permitidas dentro da ordem vigente" (DUARTE, 2019. p.9). Com isso, o serviço social ganha um caráter ajustador e controlador.

Somente nos anos 1960 e 1970 que o serviço social irá começar a se desvincular da Igreja, trazendo novas dimensões, inquietações e novas direções para a realidade profissional do serviço social. A inserção do curso nas universidades brasileiras foi um fator importante e acentuou essa nova fase da profissão que ganhou novos ares adquirindo forças suficientes para o que seria uma renovação da profissão, o Movimento de Reconceituação.

O Movimento de Reconceituação ocorreu entre os anos de 1965 e 1975 nos países da América Latina que tinham o serviço social consolidado como profissão, incluso nisso o Brasil . Baseando-se, ainda que de forma restrita, na teoria social marxista, o serviço social passa a construir

novos referenciais teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativo que redimensionam a formação e o exercício profissionais, conectado as condições objetivas da conjuntura de abertura política, de luta pela redemocratização do país e organização dos movimentos da classe trabalhadora, nos quais os/as assistentes sociais se inserem enquanto sujeitos (DUARTE, 2019, p.11).

⁷ conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho-, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do "trabalhador livre", que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais (IAMAMOTO, 2001, p. 17).

No período histórico em que ocorreu a Ditadura Civil Militar no Brasil⁸ (1965- 1985) e na transição da década de 1980 para a década de 1990, houve no país transformações significativas nos âmbitos políticos, sociais e econômicos. Em um cenário obscuro da nossa história em que se tinham cassações políticas, repressões, silenciamentos, torturas e morte, tem-se contraditoriamente uma crescente nas lutas sociais por direitos e democracia e esse momento traz influências diretas e significativas para a profissão do serviço social.

Nesse sentido, a prática dos assistentes sociais que anteriormente era uma prática subalterna, agora encontra novas perspectivas e contornos para a profissão, se afastando da neutralidade, buscando superar o tradicionalismo, revisando valores da profissão, trazendo um caráter político claro e compromissado com trabalhadores/as.

Durante todo esse caminho histórico traçado pelo serviço social, através de debates e discussões, por meio do amadurecimento da categoria, alguns documentos foram elaborados evidenciando os progressos da profissão. Com isso, um documento importante que podemos destacar é o Código de Ética da profissão do serviço social. O Código de Ética traz disposições acerca das normativas e deveres da profissão, além de exprimir os valores e projeto societário defendido pela categoria em cada momento histórico. Nesse sentido, os primeiros Códigos de Ética Profissional do Serviço Social (1947, 1965, 1975)

expressam o primeiro momento de defesa do projeto societário, conservador e tradicional. Ambos os códigos visualizavam a relação dos problemas sociais com a decadência moral dos indivíduos, tinham uma perspectiva de neutralidade em relação ao Estado e às autoridades a qual não se questionava, além de uma visão a-histórica, metafísica e idealista sobre o homem. O princípio da liberdade no Código de Ética de 1947 apresentava-se como um valor central, e, estava inspirado nos valores morais da caridade cristã. Baseada pela concepção neotomista, a liberdade do indivíduo se expressava a partir da escolha do bem supremo, conforme as leis de Deus. Nesse caso, os indivíduos deveriam ser educados para fazer escolhas de acordo com os valores cristãos (ARALDI, 2007). (SILVA, 2015, p.2).

Já com um amadurecimento mais visível da profissão, temos em um segundo momento, o Código de Ética que nasce no fim de Ditadura no contexto de redemocratização social, em 1986. Esse documento, mesmo apresentando caráter mecânico, sem as mediações necessárias com a dinamicidade teórica, foi construído de forma coletiva, e trouxe um projeto

⁸ O período da ditadura militar começou com o golpe de 64 feito por militares, a partir do golpe o governo passou a ser regido pelos militares e se apresentava sob duas faces: a ideológica e a repressiva, reproduziam uma ideia em que tudo que o poder governamental fazia era para o bem da população, era para o desenvolvimento do país, assim faziam com que um grande contingente populacional reproduzisse essa ideia. Aqueles que iam de encontro com ideal burguês sofriam grande repressão e violência, física e moral, que fez com que muitas pessoas fossem mortas, ou outros exilados (VIANA; CARNEIRO; GONÇALVES, 2015, p.2).

profissional articulado a um projeto de sociedade e reconhecendo a dimensão política da prática profissional.

O contexto histórico no qual se articulava o Código de 1986 se apoiava na revisão dos valores profissionais, criticava o conservadorismo e buscava um espaço para a redemocratização. Outro momento a ser destacado nesse período é a reflexão sobre o novo projeto profissional, com maturidade teórica e política, e a busca por conhecimentos de outras áreas, que favoreceu o desenvolvimento de pesquisas inspiradas na ideologia marxista; com isso, demarcou-se o compromisso com a classe trabalhadora [...] (SANTOS; SOUZA, 2020, p.108).

Após esses grandes avanços para a categoria, foi criado em 1993 o último Código de Ética que é vigente até os dias atuais. Após a consolidação da Constituição Federal de 1988, esse Código foi criado agregando as conquistas obtidas no código anterior. A elaboração desse documento possui bases concretas de aprofundamento com a teoria social marxista, traz compromissos com valores éticos emancipatórios e políticas da profissão por meio da qualidade de serviços prestados. Surge da “necessidade de criação de novos valores éticos, fundamentados na definição mais abrangente, de compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social” (CFESS, 2011, p.18). Em suma,

O amadurecimento deste projeto profissional, mais as alterações ocorrentes na sociedade brasileira (com destaque para a ordenação jurídica consagrada na Constituição de 1988), passou a exigir uma melhor explicitação do sentido imanente do Código de 1986. Tratava-se de objetivar com mais rigor as implicações dos princípios conquistados e plasmados naquele documento, tanto para fundar mais adequadamente os seus parâmetros éticos quanto para permitir uma melhor instrumentalização deles na prática cotidiana do exercício profissional (CFESS, 2011, p.20).

Desses processos, define-se um novo direcionamento político profissional do Serviço Social, o qual foi construído a partir da trajetória da profissão desde o momento de intenção de ruptura com o conservadorismo, a partir de meados dos anos 1970, bem como no Projeto Ético Político da profissão, que se consolidou na década de 1990 juntamente com o amadurecimento da profissão do serviço social (DUARTE, 2017). Assim, o projeto ético político profissional constitui-se como parte da totalidade dessa profissão, compondo-se a partir dos limites e das possibilidades que a realidade social impõe (DUARTE, 2017).

[...] é relevante destacar que os projetos profissionais como o Projeto Ético Político [...] se renovam e se transformam ao responder às alterações nas necessidades e demandas sociais, às transformações sócio- históricas e culturais, ao desenvolvimento teórico e prático da profissão e às mudanças no seu corpo profissional (DUARTE, 2017, p. 190).

Cabe dizer que “no caso do Serviço Social, o projeto ético-político se vincula a um projeto de sociedade transformador, já que suas acepções e valores o aproximam de projeções sócio-históricas de ruptura com a ordem vigente” (DUARTE, 2017, p. 189). A partir disso, o Projeto Ético Político do Serviço Social

orienta o exercício e a formação profissional, resultado de um processo histórico de construção coletiva, sob a direção das entidades nacionais da categoria (CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO). Este projeto de profissão e sociedade é explicitado no Código de Ética Profissional, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8662/93) e nas Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996 (CFESS, 2006, p. 1).

A partir da compreensão das correlações de forças presentes na sociedade, bem como as suas contradições existentes, pode-se perceber que as demandas advindas da classe trabalhadora tendem a ter uma posição de subalternidade e sofrem com o silenciamento e a vulnerabilização. Assim, os projetos societários e coletivos que se colocam contrários ao sistema capitalista, são de extrema importância. Nesse sentido, o Projeto Ético Político se constituiu como um projeto profissional do serviço social que se coloca como um projeto anticapitalista, sendo indispensável para o enfrentamento das expressões da questão social (MOREIRA; CAPUTI, 2016).

Esse contexto histórico da profissão e os progressos adquiridos expressos nos Códigos de Éticas e na construção de um novo projeto profissional mostram que “com a reorganização da sociedade por parte do Estado, foram feitas mudanças no país que refletiram modificações ao cenário do Serviço Social em dois âmbitos: o da prática e da formação profissional” (VIENA; CARNEIRO; GONÇALVES, 2015, p.2).

No que tange a formação em serviço social, a partir das transformações ocorridas na concepção da profissão, seria também necessária uma mudança no processo de formação para trazer aos novos estudantes todas as mudanças e atuais discussões sobre o exercício profissional, os novos direcionamentos e as novas demandas dessa profissão. E ainda, durante o final da Ditadura e início dos anos 1990, a formação profissional em Serviço Social vai mudando:

Com as modificações ocorridas na prática, a formação do Serviço Social também passou por mudanças, ocorreu a inserção do ensino do Serviço Social nas universidades, pois antes havia apenas escolas isoladas, carentes de recursos, muito ligadas a valores morais, com as mudanças na sociedade as unidades se tornaram complexos universitários. O Serviço Social passou a interagir com disciplinas das ciências sociais como psicologia, antropologia e sociologia, contando também com

disciplinas do viés da ditadura militar. Esta formação era demandada das exigências que se faziam no mercado de trabalho posto na esfera da ditadura militar. Com a entrada das ciências sociais no âmbito da universidade, o Serviço Social começou a mudar tendo com isso uma postura crítica para seus fundamentos (VIENA; CARNEIRO; GONÇAVES, 2015, p.2).

Um marco recente para a atualização do processo de formação dos estudantes de serviço social foram as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, em 1996. As Diretrizes foram elaboradas no momento de reorganização e renovação da profissão na década de 1990. Durante o processo histórico existiram algumas diretrizes curriculares tendo como marco importante do novo projeto de profissão da formação, em processo nos anos 1980, o currículo de 1982, chamado de Currículo Mínimo. Esse currículo “apesar de conter equívocos teóricos e aspectos ainda muito sutis da perspectiva de Formação Profissional hegemônica e crítica, já representava um avanço no âmbito profissional na direção da intenção de ruptura” (MOREIRA; CAPUTI, 2016. p.105).

A partir da revisão desse documento de 1982 e sob o contexto do Código de Ética de 1993, nascem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, construídas coletivamente sob coordenação da então chamada ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, atualmente denominada de ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), juntamente com a CEDEPS (Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social), e apoio das entidade organizativas CFESS (Conselho Federal de Serviço Social) e ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social), trazendo novas perspectivas para a formação em serviço social, atrelado com o projeto ético político profissional. Assim, a

Formação Profissional de Assistentes Sociais no cenário brasileiro, está vinculada a uma formação para a vida social, entendendo-a, numa perspectiva de totalidade, que as contradições e os determinantes postos à realidade social, são inerentes ao modo de produção do capital. Com base nessa concepção, é que o/a profissional terá condições de se inserir na realidade socioinstitucional e atuar em consonância com a direção hegemônica da profissão, ou seja, atendendo aos interesses da classe trabalhadora e não da classe dominante e tendo como horizonte a transformação social (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p.106).

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares de 1996 são compostas por quatro eixos articulados que são norteadores para a garantia dos fundamentos éticos e políticos da formação profissional: **a)** Pressupostos da Formação Profissional; **b)** Princípios e Diretrizes Curriculares da Formação Profissional ; **c)** Núcleos de Fundamentação e; **d)** Observações e Recomendações (ABEPSS, 1996).

O **primeiro eixo (a)** traz as redefinições do projeto profissional principalmente a partir da década de 1990 com as transformações societárias, buscando compreender as novas feições da profissão e suas demandas, sua inserção na produção e reprodução da vida social, as novas formas de enfrentamento da Questão Social (ABEPSS,1996). Nesse sentido, aponta quatro pressupostos que norteiam as transformações do trabalho profissional dos assistentes sociais, sendo eles:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista; 2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho; 3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho; 4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 5).

Nesse sentido, ao se entender o significado social da profissão, é necessário que se tenha uma formação na perspectiva de totalidade da realidade social, para que se tenha uma atuação qualificada para a intervenção nas várias expressões da Questão Social, buscando se capacitar na construção de mediações das demandas apresentadas, a partir de embasamentos teórico- metodológicos, éticos- políticos e técnico- operativos. Para isso, tem-se a necessidade de um profissional que se afaste das atuações limitadas, que faça uma leitura crítica da realidade e que reconheça as contradições interventivas da sua profissão (MOREIRA; CAPUTI, 2016).

O **segundo eixo (b)** é composto pelos princípios e diretrizes na formação profissional que direcionam uma base comum para elaboração e organização do currículo pleno para a oferta do curso de serviço social nas IES. No documento são citados onze princípios, sendo eles:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo; 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social. 3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a

apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; 4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; 5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; 6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos; 7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; 9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais; 10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; 11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996, p. 6).

Esses elementos trazem para o momento de formação os subsídios necessários para a qualificação desse processo. Nesse sentido, busca-se uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa onde se tenha uma apreensão crítica da totalidade; compreensão histórica da sociedade brasileira no intuito de apreender as particularidades do capitalismo e do serviço social; compreender o significado social da profissão, bem como suas demandas, competências e atribuições (ABEPSS, 1996).

O **terceiro eixo (b)** vai apresentar os Núcleos de Fundamentação que consiste em um conjunto de conhecimentos indissociáveis que devem estar postos em todo o processo de formação, sendo eles: “1) *Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social*; 2) *Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira*; 3) *Núcleo de fundamentos do trabalho profissional*” (ABEPSS, 1996, p. 8).

Segundo a ABEPSS (1996), o primeiro Núcleo de Fundamentação vai tratar sobre a compreensão histórica do ser social sob a ótica do desenvolvimento capitalista e da sociedade burguesa e, conseqüentemente, sobre a divisão social de trabalho, divisão de classes, relações de exploração, dominação e desigualdades e busca compreender as complexidades e dimensões culturais, éticas, políticas, ideológicas dos processos sociais, enxergando as contradições e visando elementos de superação.

O segundo Núcleo de Fundamentação, remete a compreensão da formação da sociedade brasileira nos âmbitos econômicos, sociais, culturais, políticos compreendendo os padrões estruturais decorrentes do capitalismo no país que levam a “desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc” (ABEPSS, 1996, p.11). Sendo assim, possui como objetivos: compreender os processos de trabalho no modo de produção capitalista; os momentos conjunturais do Estado Brasileiro; o significado do

serviço social no seu caráter contraditório nos conflitos de classes e os diferentes projetos políticos existentes na sociedade (ABEPSS, 1996).

O terceiro e último Núcleo consiste em compreender as particularidades da profissionalização do serviço social, sua inserção na realidade social brasileira, entendendo o “Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social” (ABEPSS, 1996, p.12).

Ainda dentro do **terceiro eixo (c)**, apresentará também as disciplinas básicas para a formação que vão em direção as perspectivas apontadas nos Núcleos de Fundamentação, dando destaque a matérias como: Sociologia; Ciência Política; Economia Política; Filosofia; Psicologia; Antropologia; Fundamentos Históricos Teóricos- metodológicos do Serviço Social; Processos de Trabalho do Serviço Social; Ética Profissional; Pesquisa em Serviço Social; Administração e Planejamento em Serviço Social; dentre outros (ABEPSS, 1996).

Além disso, aponta também as atividades indispensáveis para a formação: o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. O Estágio Supervisionado⁹, consiste em uma atividade obrigatória em que há a inserção do estudante no espaço sócio- institucional na intenção de capacitá-lo para o exercício profissional. Essa atividade será feita a partir da tríade estudante, supervisor acadêmico e supervisor de campo.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso é uma monografia a qual o estudante sintetiza o conhecimento resultante de um processo investigativo sob a supervisão de um professor orientador e que será avaliado por uma banca examinadora.

O **quarto eixo (d)**, e último, que norteia as Diretrizes Curriculares são as Observações e Recomendações, em que nelas temos: a carga horária mínima de duração do curso (3000 horas, com duração média de 4 anos); garantia de maior carga horária nas disciplinas de serviço social; cursos diurnos e noturnos com o mesmo padrão de qualidade; estágio supervisionado com carga horária mínima de 15% da carga horária mínima do curso; implementação das Diretrizes Curriculares imediatamente após a aprovação da IES pelo MEC; dentre outros.

A partir do exposto, podemos perceber a importância das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 para o processo de formação no curso de serviço social, em que expressa

⁹ Um importante documento que merece destaque ao falarmos do processo de Estágio Supervisionado é a Resolução CFESS 533/2008. Ele traz disposições e direcionamentos para as Instituições de Ensino Superior para a oferta do estágio obrigatório supervisionado do curso de Serviço Social. Disponível em: <https://bit.ly/3lpdnd8>

uma sintonia entre os direcionamentos político- sociais, direcionamento social crítico com uma formação profissional de qualidade.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996 foram homologadas junto ao Ministério da Educação em 2001. Esse processo de formalização trouxe alguns impasses e desafios no que diz respeito à implementação das diretrizes nas unidades de formação acadêmica (ORTIZ, 2013).

A detalhada proposta de diretrizes curriculares, amplamente discutida, debatida de forma coletiva por profissionais e entidades organizativas do serviço social,

foi duramente esvaziada pelo MEC, que lhe excluiu aspectos estratégicos e decisivos para a articulação das diversas dimensões do serviço social (teórico-metodológica, ética- política, técnico- operativa e investigativa), tendendo a fragilizar o projeto de formação profissional para a nossa área e sua orgânica relação com o projeto ético-político profissional (ORTIZ, 2013, p. 14).

Um primeiro eixo que Ortiz (2013) chama atenção diz respeito às diferenças acerca do perfil profissional. Nesse sentido, o perfil profissional aprovado pela MEC

excluiu nosso caráter generalista, tendo em vista nossa intervenção sobre as diversas expressões da questão social enfrentadas a partir das várias políticas sociais brasileiras e, principalmente, de caráter crítico da realidade social e , com isso, capaz de entender que não é possível, por exemplo, cidadania "plena" nos limites da ordem capitalista (ORTIZ, 2013, p. 15).

As competências e habilidades também foram pautas de modificações, em que vários direcionamentos voltados para as habilidades profissionais foram suprimidas. Nesse sentido, “[...] fica claro que não consiste em objetivo do Estado brasileiro a partir da atuação do MEC formar profissionais críticos e, por conseguinte, capazes de apreender criticamente os processos sociais presente na realidade e nas particularidades brasileiras” (ORTIZ, 2013, p. 16). Logo,

sem uma perspectiva crítica da realidade e do Brasil, por um lado; e, por outro, sem um perfil generalista, crítico, criativo e competente, a formação profissional preconizada ao Serviço Social pelas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC nos reserva um determinado lugar na divisão social e técnica do trabalho- a de executor terminal, voltado à orientação (sem uma direção social e política determinada e, portanto, podendo reatualizar os modelos conservadores de intervenção, materializados, inclusive, nas “práticas de aconselhamento”) de grupos e indivíduos, limitados à dimensão técnico- operativa (vide a aprovação da habilidade para realização de visitas e elaboração de pareceres) (ORTIZ, 2013, p.17).

Sobre o processo de formação, as diretrizes aprovadas pelo MEC em 2002 suprime questões de extrema importância na formação qualificada de um futuro profissional do

serviço social, como: suprimir a adoção da teoria marxiana, que traz consequências em todos os eixos fundadores do exercício profissional, como “noções de indivíduo, sociedade, história e profissão, que fundamentam o projeto profissional do serviço social no Brasil contemporâneo” (ORTIZ, 2013, p. 18); suprimir a ética e sua transversalidade como traço fundante para a formação; exclusão da necessidade da indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão (ORTIZ, 2013).

No que tange as diferenças entre as Diretrizes Curriculares de 1996 e as diretrizes aprovadas pelo MEC em 2001, nota-se, a partir do exposto, que essas diferenças comprometem e afetam diretamente a formação em algumas instituições de ensino, uma vez que suprime questões críticas e fundamentais, trazendo fragilização e impasses quanto ao núcleo central das diretrizes curriculares do serviço social.

Recuperando a discussão elaborada no capítulo antecedente acerca da precarização e da mercantilização do ensino superior através dos projetos, leis e decretos governamentais, e também o já explicitado crescimento da modalidade educacional EAD (educação a distância), podemos compreender no âmbito do serviço social que esse contexto de desmonte da educação e da sua expansão desenfreada traz consequências e desafios agravantes no que diz respeito ao Projeto de Formação Profissional e à implementação das Diretrizes Curriculares de 1996. Isso traz para o exercício profissional dessa categoria uma possível fragilização na formação, das futuras relações de trabalho, das condições profissionais e salariais (CFESS, 2015). Isso porque se tem uma

ampliação do número de assistentes sociais formados/as por currículos flexibilizados, na dificuldade de efetivar o tripé ensino-pesquisa e extensão, e também na formação de exército industrial de reserva no bojo profissional, além de um processo de retomada da construção de perfil profissional tecnicista (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 114).

Logo, a formação profissional que requer um suporte teórico-metodológico voltado a uma reconstrução da prática e ao estabelecimento de estratégias para intervenções sociais, formação essa que necessita de uma preparação no campo da investigação para o aprimoramento dos assistentes sociais e para a produção teórica sobre o campo de atuação e a realidade social (ABEPSS, 2012), sofrem diretamente com a qualidade de ensino, que por vezes não se preocupam com a qualidade, com as transformações societárias e visam apenas a lucratividade educacional.

Nesse sentido, será feito a seguir uma análise de dois cursos de serviço social em instituições de ensino superior privadas que ofertam o curso na modalidade EAD no Distrito Federal: Universidade Católica de Brasília (UCB) e Faculdade Projeção Ceilândia. Nosso intuito foi identificar quais são os direcionamentos dessas instituições e se eles estão alinhados com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, a partir de dados coletados nos sites institucionais, tais como: as grades curriculares do curso de serviço social nas instituições e o Projeto Pedagógico para o curso de serviço social da instituição Faculdade Projeção. Como será mostrado posteriormente, a Universidade Católica de Brasília não possui disponibilizado no seu site o Projeto Pedagógico do serviço social.

3.2 As IES privadas EAD com curso de Serviço Social no DF: Estudo de caso da Universidade Católica de Brasília (UCB) e Faculdade Projeção Ceilândia (FAPRO Ceilândia)

Para melhor compreensão de como se tem dado o processo de formação em serviço social nas instituições de ensino superior privadas no DF, buscando compreender a inserção da modalidade EAD nessa realidade, analisaremos um pequeno espectro de duas instituições para exemplificar. As duas instituições possuem reconhecimento dentro da unidade federativa do Distrito Federal no cenário de ensino superior privado, ambas estão registradas no site E-MEC como sendo ofertantes ativas do curso de serviço social tanto na modalidade presencial como na modalidade EAD.

3.2.1 Universidade Católica de Brasília (UCB)

A Universidade Católica de Brasília foi criada no dia 12 de março de 1974, chamada anteriormente de Faculdade Católica de Ciências Humanas. Como o próprio nome já retrata, é uma instituição administrada pela União Brasileira de Educação Católica (UBEC), que tem como intuito “manter as instituições católicas de ensino, proporcionando uma rede de educação sólida e de qualidade” (UCB, *online*). Apenas em 1994 foi reconhecida como universidade pelo MEC e desde então vem ofertando cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas.

Atualmente possui em Brasília quatro campi em diferentes regiões administrativas, sendo elas: Taguatinga (sede da instituição); Asa Norte; Ceilândia e Sobradinho. Além disso, se faz presente em outras regiões do Brasil e do mundo na oferta de cursos a distância na

modalidade EAD. Dentre os quarenta e um cursos ofertados pela instituição, se faz presente o curso de serviço social que atualmente está sendo ofertado apenas na modalidade EAD, sendo ofertada exclusivamente nesta modalidade EAD a partir deste ano de 2022.

O curso de Serviço Social presencial foi implementado no segundo semestre do ano de 2005, constituindo-se como a primeira instituição privada a ofertar o curso de serviço social no DF, se tornando uma concorrência para a Universidade de Brasília (UNB) que até então ofertava o curso apenas no turno diurno. Assim, a UCB se tornou uma alternativa para aqueles que queriam cursar o curso, entretanto ficavam impossibilitados durante o dia.

De acordo com as informações encontradas no site eletrônico do MEC¹⁰ (MEC/ E-MEC), a partir do processo avaliativo¹¹ feito pelo Ministério da Educação, em uma escala de 1 a 5, o curso de serviço social na UCB possui nota 4 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); possui nota 4 no Conceito Preliminar de Curso (CPC); nota 4 no Conceito de Curso (CC) e; nota 3 no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado (IDD). Esses dados foram elaborados a partir do último ENADE realizado na instituição no curso de serviço social, em 2018. A partir dessas notas, o serviço social nesta instituição de ensino superior se encontra dentro dos eixos de avaliação feitos pelo MEC.

A partir do último ENADE foi elaborado o *Relatório de Curso- Serviço Social* (ENADE/ INEP, 2018) que mostra os resultados detalhados do desempenho dos estudantes que realizaram o ENADE e trazem comparativos em relação ao curso nas demais IES no Brasil. O ENADE do curso de serviço social na UCB realizado no ano de 2018, foi feito por seis (6) estudantes.

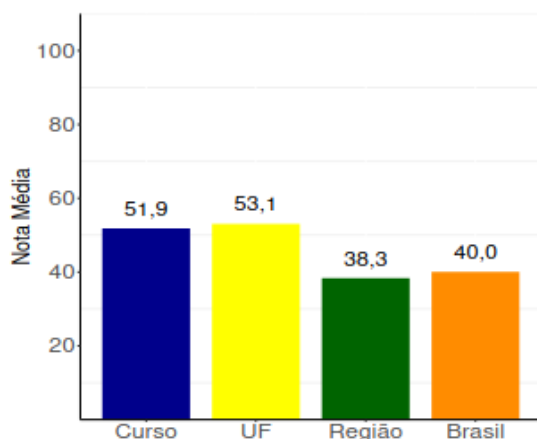
A nota geral média desses estudantes da UCB nos Componentes Específicos da prova do curso de serviço social foi de 51,9; a nota média na Unidade Federativa/ Distrito Federal foi de 53,1 e a nota média geral brasileira foi de 40,0 (ENADE/ INEP, 2018). Isso evidencia

¹⁰ Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/> >. Último acesso em: 06. abr.2022

¹¹ Os processos avaliativos do MEC se configuram como uma importante ferramenta para analisar se um curso e/ou instituição de ensino superior pública ou privada, estão em consonância com as exigências feita pelo Ministério. Para se fazer essa avaliação, são divididos em quatro categorias: ENADE; CPC; CC e IDD. Todas elas estão em uma escala de 1 a 5, sendo a partir de 3 o conceito que atende às exigências do MEC. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tem como objetivo indicar se as instituições estão formando profissionais qualificados. Assim, a cada ano são avaliados alguns estudantes de graduação de acordo com a sua área de conhecimento e também será feito um questionário com os estudantes sobre sua experiência na instituição. O Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado (ICC) vai relacionar as notas tiradas no ENADE ao desenvolvimento dos estudantes ao ingressarem no ensino superior. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) envolve quatro dimensões, sendo elas: ENADE, ICC, perfil e avaliação dos professores e visão dos estudantes sobre o aprendizado. O Conceito de Curso (CC) é feito a partir da avaliação presencial nas instituições (MEC, *online*).

que a UCB esteve acima da média nacional, entretanto, quando comparada às IES no DF a sua pontuação está abaixo dessa média.

GRÁFICO 5- NOTAS MÉDIAS DOS ESTUDANTES (CONCLUINTES) NO COMPONENTE DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO NA PROVA ENADE UCB



Fonte: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/ INEP, 2018)

A partir das pesquisas realizadas no site eletrônico da UCB, podemos identificar as divergências de informações contidas no site da instituição em comparação as informações encontradas no site E-MEC, uma vez que no site E-MEC consta que a presente instituição oferta o curso tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EAD, entretanto atualmente só é ofertado na modalidade EAD.

Além disso, o próprio site da instituição apresenta dificuldades informativas para os estudantes que querem optar pela educação a distância, não apresentando informações concretas sobre o desenvolvimento do curso e sobre a sua natureza. No site oficial da IES as informações sobre o curso são superficiais e pouco explicitadas. Traz apenas pequenos parágrafos sobre "o que é Serviço Social?", "O que se estuda em Serviço Social?", além da grade curricular do curso. Além disso, não se encontra no site o Projeto Político Pedagógico do curso, fazendo com que se tenha uma dificuldade em saber como se dá a formação profissional e quais é o direcionamento ético-político do curso. Assim, a falta dessa documentação traz incertezas no que diz respeito a qualidade educacional e também no que diz respeito a consonância do curso com as Diretrizes Curriculares.

Após uma tentativa de contato com a instituição através da rede social *Whatsapp*, os atendentes também não possuíam informações ou acesso ao Projeto Pedagógico atualizado do

curso. Foi então encaminhado um *email* para a coordenadora do curso para se ter acesso a esse documento, e não obtivemos respostas.

Analisando agora a Grade Curricular (GC; UCB, *online*) das disciplinas ofertadas pela instituição, faremos um comparativo para enxergar se há afinidade entre esse documento institucional com o conteúdo apresentado pelas Diretrizes Curriculares do curso de 1996.

TABELA 2- COMPARATIVO ENTRE MATÉRIAS PROPOSTAS PELAS DIRETRIZES CURRICULARES E OFERTADAS PELA UCB

Matérias Propostas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996	Matérias Obrigatórias ofertadas pela Universidade Católica de Brasília e seus respectivos semestres
Sociologia	
Ciência Política	Teoria Geral do Estado e Ciencia Política -1º semestre
Economia Política	Economia Política, Trabalho e Sociabilidade- 1º semestre
Filosofia	
Psicologia	
Antropologia	
Formação Sócio- histórica do Brasil	Realidade Brasileira, diversidade e inclusão- 2º semestre
Direito	Direitos Humanos e Serviço Social- 2º semestre; Direitos Humanos e Educação- 4º semestre
Política Social	Política Social Brasileira e América Latina- 2º semestre
Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	
Fundamentos Históricos Teóricos Metodológicos do Serviço Social (FHTM)	FHTM- 1º semestre
Processos de Trabalho do Serviço Social	Instrumentalidade e Prática Profissional- 3º semestre; Profissão: competências e habilidades- 4º semestre
Administração e Planejamento em Serviço Social	Planejamento, Assessoria e Consultoria em Serviço Social- 4º semestre
Pesquisa em Serviço Social	Ética profissional e Pesquisa em Serviço Social- 5º semestre
Ética Profissional	Ética profissional e Pesquisa em Serviço Social- 5º semestre

Estágio	Estágio Supervisionado I- 5º semestre; Estágio Supervisionado II- 6º semestre; Estágio Supervisionado III- 7º semestre; Estágio Supervisionado IV- 8º semestre
Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso- 8º semestre

Fonte: Elaboração Própria

A partir do exposto, vimos que algumas matérias essenciais segundo as Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS, 1996) não estão na grade curricular da instituição como materiais da área de sociologia, psicologia e antropologia, filosofia. A falta dessas disciplinas implica em um possível comprometimento da formação dos futuros profissionais, uma vez que são conhecimentos essenciais para uma visão ampla sobre a sociedade burguesa e as matrizes clássicas do pensamento sociológico; dos fundamentos ontológicos do ser social; das questões relativas ao desenvolvimento da personalidade e dos grupos sociais e; representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais (ABEPSS, 1996).

A falta de dados no site da instituição não permite uma avaliação mais aprofundada dos processos de formação nesta IES. Isso por si só, além do fato do curso ser ofertado de modo EAD, já evidencia falta de transparência e informações essenciais sobre a formação profissional em serviço social. O Projeto Político Pedagógico do curso contém informações fundamentais para a compreensão de como estão sendo trabalhados conteúdos essenciais, do ponto de vista do entendimento ético-político da profissão, também é indispensável para o entendimento político-social da profissão, bem como do papel do assistente social na sociedade.

Além da falta dessa documentação, há ausência também de informações sobre o processo de estágio obrigatório e sobre a dinâmica de implementação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), em que não se sabe como são os procedimentos de orientações e avaliações, se tem bancas, se há orientações presenciais. Sobre o estágio não se sabe como são as ofertas no campo, se esses campos estão devidamente credenciados; se o número de estagiários por supervisores é ideal; se há de fato uma supervisão acadêmica; se a supervisões de campo são feitas de forma presencial; se há planejamento das atividades pelos supervisores acadêmicos e de campo; se a carga horária de estágio é condizente; dentre outros fatores (CFESS, 2015).

Esses elementos mencionados acima se encontram com uma falta de sintonia em relação aquilo que as Diretrizes Curriculares de 1996 direcionam. No que tange os Núcleos de Fundamentação que orientam para um determinado projeto de formação profissional e

fazendo um comparativo com as disciplinas que são ofertadas pela instituição, bem como a falta de algumas matérias que deveriam compor eixos fundamentais; além das faltas dos direcionamentos sobre eixos fundamentais como o estágio, TCC e pesquisas e extensão, traz para um desalinhamento no que diz respeito a uma formação profissional consistente,

que se reverbera: (1) na concepção de profissão; (2) no perfil profissional que se deseja formar; (3) no lugar do estágio nesse processo e na sua correspondente supervisão; (4) no diálogo entre as dimensões formativas, sem escamotear seu aparato democrático e articulado; e (5) nas atividades complementares ao processo formativo, seja em termos de pesquisa, seja em extensão (GOIN, 2020, pg. 119).

Esses elementos, ou a falta deles no site institucional, podem impactar diretamente no acesso a informações relevantes sobre a formação profissional em Serviço Social e sobre a qualidade do ensino ofertado pela UCB. Na verdade, cabe dizer que seria necessário realizar aprofundamentos dessa pesquisa, em momento oportuno futuro, para compreensão mais detalhada sobre a formação profissional nesta instituição.

3.2.2 Faculdade Projeção Ceilândia

A primeira escola intitulada Centro Educacional Projeção foi criada em 1977 voltada para educação de crianças e adolescentes, na região administrativa Taguatinga- DF. Outras sedes voltadas à educação básica foram então criadas: em 1982, na região administrativa do Guará e em 1985, na Asa Norte.

A primeira faculdade Projeção foi fundada apenas nos anos 2000 com uma sede também em Taguatinga, e a partir dessa outras foram criadas: em 2004 foi criada a unidade de educação superior no Guará; em 2006 no Plano Piloto; em 2009 a sede de Ceilândia e Sobradinho.

Em 2017 foi criado o Projeção Virtual que inicialmente ofertava cinco cursos superiores a distância em seu novo polo Asa Norte: Administração, Ciências Contábeis, Recursos Humanos, Pedagogia e Gestão Pública. Atualmente as ofertas nessa modalidade cresceram: sete cursos são ofertados tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EAD e, 4 cursos são ofertados apenas na modalidade a distância, dentro desse último grupo se encontra o serviço social (PROJEÇÃO, *online*).

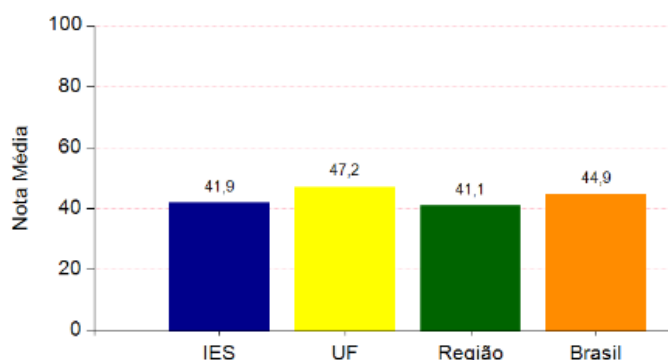
Como dito anteriormente nas explicitações da UCB, fazendo um paralelo entre as informações contidas no site da instituição Projeção e as apresentadas no E-MEC, também identificamos que as mesmas divergem, uma vez que ainda consta no E-MEC que essa

instituição oferece o curso de serviço social de modo presencial. Entretanto, diferentemente das análises sobre a UCB, o site da FAPRO Ceilândia traz mais informações sobre o curso, trazendo sua grade disciplinar, seu Projeto Político Pedagógico, dando de certo modo uma maior apresentação do curso para os estudantes que irão optar por fazer esse curso nessa modalidade de ensino.

A partir do que foi encontrado no site E-MEC, podemos ver que o curso de serviço social na Faculdade Projeção Ceilândia, segundo o conceito MEC, possui nota 2 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); nota 4 no Conceito Preliminar de Curso (CPC); nota 4 no Conceito de Curso (CC) e; nota 3 no Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Por meio disso podemos perceber que a nota referida ao ENADE se encontra com uma pontuação abaixo da recomendado pelo MEC (MEC, E-MEC)¹².

O último ENADE realizado na instituição no curso de serviço social foi realizado em 2016 e teve como resultado o Relatório de Desempenho do Curso Serviço Social- Faculdade Projeção de Ceilândia (ENADE/ INEP, 2016). Neste referido ano, o ENADE foi realizado por 67 estudantes. A nota média geral desses estudantes da FAPRO nos conteúdos de conhecimento específico foi de 41,9; a nota média nas demais IES na unidade federativa/ Distrito Federal foi de 47,2 e a média nacional foi de 44,9. Assim, vemos que nesse período a média da Faculdade Projeção era menor tanto em relação a média das outras instituições do DF, quanto em relação às outras instituições do Brasil.

GRÁFICO 6- NOTAS MÉDIAS DOS ESTUDANTES (CONCLUINTES) NO COMPONENTE DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO NA PROVA FAPRO



Fonte: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE/ INEP, 2016)

¹² Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/> >. Último acesso em: 06. abr.2022.

Trazendo agora o debate sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2016, disponibilizado no site institucional de 2016, o curso bacharelado de serviço social na Faculdade Projeção de Ceilândia possui uma carga horária de 3620 horas, com tempo mínimo de integralização de 4 anos e tempo máximo de 8 anos. Assim, podemos identificar que esse PPP está em consonância com o indicado nas Diretrizes Curriculares de 1996, em que diz que a carga horária mínima deve ser de 3000 horas com duração média de curso de 4 anos.

As Diretrizes Curriculares trazem em seus princípios que fundamentam a formação profissional, a importância da indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão que se torna uma categoria fundamental na experiência dos alunos no desenvolvimento de pesquisas e estudos profundos sobre áreas de importância dentro do serviço social, além de incentivar a comunicação entre alunos e a comunidade, fomentando a dimensão crítica e investigativa da profissão. O PPP da FAPRO Ceilândia sobre isso informa que

O presente Curso Superior adota, portanto, um projeto pedagógico que desde o primeiro ano procura articular e integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa integração é efetivada pelas seguintes estratégias: Criação de espaços institucionais que viabilizem e fomentem essa desejada articulação; Implementação de uma estrutura curricular que contemple disciplinas com acentuada demanda social e profissional, nas quais pode-se exigir do aluno a produção de trabalhos monográficos e práticos; Estímulo à realização de cursos de extensão com duração variável e abrangendo diversas sub áreas do Curso Superior contando com a participação efetiva dos professores da Instituição (PPP, PROJEÇÃO, 2016, p.46).

Apesar de trazer o tripé como um eixo fundamental, sabe-se sobre as dificuldades enfrentadas pelas instituições que ofertam o curso na modalidade EAD em de fato conseguir articular essas exigências. As estruturas e dinâmicas presentes nas IES privadas dificultam o processo de incentivo a pesquisas, uma vez que a ausência de interações concretas e debates entre os estudantes e entre os professores inviabiliza a construção de projetos de pesquisas.

Nos objetivos do curso, o PPP FAPRO Ceilândia destaca o objetivo geral e aponta também os objetivos específicos. No que tange o objetivo geral indica que o curso tem como objetivo “formar profissionais com aptidão teórico-metodológico e ético- político que compreenda as dimensões sociais, históricas e profissionais. Busca-se ter uma visão crítica dos processos sociais e busca formular respostas para o enfrentamento da questão social” (PPP, PROJEÇÃO, 2016, p.46). Sobre os objetivos específicos trazem que

a) O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva. Isto implica reconhecer que o curso se transforma quando se alteram o que é o fundamento de sua existência: a questão social e os processos de exclusão. Outra decorrência desse reconhecimento é a

compreensão dos processos sociais e de um instrumental heurístico para tal tarefa. Dessa forma, teoria, método e história não se constituem apenas eixos curriculares ou disciplinares, mas perpassam a formação profissional como pretextos à compreensão do movimento histórico e concreto da realidade e a seus aspectos convergentes, os quais se constituem em objetos de intervenção profissional; b) A relação do Serviço Social com a questão social e com processos de exclusão social é intermediada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos que se constituem no seu processo de trabalho e que objetivam um produto concreto. Esse processo de trabalho é integrado por elementos constitutivos da profissão: objeto, objetivos, papéis e funções, instrumentos e técnicas de atuação (dimensões técnico-políticas e teórico-metodológicas) do fazer profissional. Por isso, questão social para o assistente social é visualizada com um olhar que é próprio da profissão em sua constituição histórica e pelo significado a ela atribuído pela sociedade; c) As alterações na organização do capital e do trabalho modificam as demandas profissionais e alteram o mercado profissional, pois transformam a esfera da produção que operam desvios nos mecanismos de reprodução social - âmbito privilegiado da intervenção do Serviço Social; d) O trabalho no Serviço Social é determinado por configurações da questão social, processos de exclusão e as formas que a sociedade dispõe e implementa para atenuá-los. As demandas que hoje se apresentam à profissão têm configurações que dão novas dimensões aos velhos fenômenos, como os novos papéis da sociedade civil, a segmentação social dos usuários, as novas formas de organização do trabalho, reeditando situações do século passado nos dias atuais (PPP, PROJEÇÃO, 2016. p.47).

Esses objetivos se relacionam com os conteúdos dos Núcleos de Fundamentação constitutivos da formação profissional que constam nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, núcleos esses que ressaltam a compreensão do movimento histórico como algo fundante que constitui os objetos de intervenção profissional do assistente social, bem como as expressões da Questão Social sendo consequências dos processos históricos existentes (ABEPSS, 1996).

Entretanto, dentro desses objetivos não consta a abordagem direta no que diz respeito a compreensão crítica do modo de produção capitalista que é uma abordagem fundamental no que diz respeito a compreensão da realidade sócio - histórica brasileira e as consequências sociais causadas diretamente por esse modo de produção. Dentro disso, o entendimento acerca dessa realidade dá subsídios necessários para entender as demandas profissionais, bem como o caráter contraditório dessa profissão.

Tratando sobre a grade curricular do curso de serviço social disponibilizada no site institucional da Faculdade Projeção, a tabela 2 mostra um comparativo entre as matérias ofertadas pela instituição em comparação com as matérias básicas propostas pelas Diretrizes Curriculares de 1996.

TABELA 3- COMPARATIVO ENTRE MATÉRIAS PROPOSTAS PELAS DIRETRIZES CURRICULARES E OFERTADAS PELA FAPRO

Matérias Propostas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996	Matérias Obrigatórias ofertadas pela Faculdade Projeção Ceilândia e seus respectivos semestres
Sociologia	Sociologia (SOC)- 1º semestre
Ciência Política	Ciência Política (CPL) -2º semestre
Economia Política	Economia (ECO) - 3º semestre
Filosofia	Filosofia (FIL)- 2º semestre
Psicologia	Psicologia Social e Comunitária (PSC)- 4º semestre
Antropologia	Antropologia (ANT)- 1º semestre
Formação Sócio- histórica do Brasil	Formação social- histórica do Brasil- 2º semestre
Direito	Legislação Integracionista (LEIG)- 3º semestres; Direito Constitucional: Direitos Fundamentais e Sociais (DCFS)- 5º semestre; Direitos Humanos (DHU)- 8º semestre; Sócio- Jurídico (SJPS)- 7º semestre
Política Social	Políticas Públicas (POLS)- 4º semestre; Seguridade Social: Previdência e Assistência Social (SSPR)- 6º semestre; Seguridade Social: Saúde (SAUD)- 7º semestre
Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais	
Fundamentos Históricos Teóricos Metodológicos do Serviço Social (FHTM)	FHTM I (1º semestre); FHTM II (2º semestre) e; FHTM III (3º semestre)
Processos de Trabalho do Serviço Social	Instituição e Prática Profissional (IPP)- 5º semestre; Oficina de Instrumental Técnico Operativo (OITO)- 5º semestre
Administração e Planejamento em Serviço Social	Elaboração e Gestão de Projetos Sociais e Captação de Recursos (EGPS)- 6º semestre
Pesquisa em Serviço Social	Pesquisa Social (PSS)- 1º semestre
Ética Profissional	Ética Profissional no Serviço Social (ETI)- 4º semestre
Estágio	Estágio Supervisionado I (EST I SS)- 7º semestre; Estágio Supervisionado II (EST II SS)- 8º semestre
Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social (TCC)- 8º semestre

Fonte: Elaboração Própria

Como visto acima, no que diz respeito às disciplinas ofertadas, elas estão condizentes com aquilo que é proposto nas Diretrizes Curriculares. Grande parte das matérias que as Diretrizes de 1996 direcionam como sendo fundamentais para uma formação profissional qualificada, são ofertadas no decorrer dos semestres, estando assim em consonância com as diretrizes.

Em relação a isso, recuperando os dados contidos no Relatório de Desempenho FAPRO Ceilândia, mostra que 67,7% dos estudantes que realizaram a prova ENADE concordam que as disciplinas cursadas contribuíram para a formação integral, como cidadão e profissional (ENADE/ INEP, 2016). Entretanto, apesar das matérias estarem em consonância, podemos ver a partir da nota dos estudantes da instituição nos componentes de conhecimento específico no ENADE (GRÁFICO 6), que apenas isso não é suficiente.

A metodologia de ensino, os debates e práticas em sala de aula, o compartilhamento de conhecimento entre docentes e discentes, a experiência em campo de trabalho no processo de Estágio, são eixos fundamentais para um real aprendizado. Esse formato mercadológico e precarizado de formação traz consequências significativas na oferta do trabalho profissional na realidade social, assim

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 (CFESS, 2015, p.15).

Os elementos analisados no capítulo, mesmo se tratando de um estudo de caso a partir de dados limitados aos acessados nos sites institucionais, sugerem uma tendência de limites em relação à formação profissional em Serviço Social nestas IES privadas e com cursos EAD. Essas evidências expõem a real necessidade de uma ampliação das discussões acerca da modalidade EAD, bem como dos processos de formação profissional. Assim, os debates acerca dessa modalidade educacional estão “[...] longe de ser uma posição meramente ideológica, trata-se da firme defesa da densidade teórico-prática que deve orientar a formação do/a profissional de qualidade que o país requer” (CFESS, 2015, p.30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar de forma crítica o processo de formação profissional do serviço social nas instituições privadas EAD do DF, compreendendo a realidade educacional a qual estamos inseridos, entendendo o processo de desmonte e precarizações que, principalmente a educação superior vivência, particularmente por meio do EAD.

Se tratando de um país de capitalismo dependente, o retrato sócio-histórico educacional brasileiro foi marcado por uma série de medidas que deram permissividade para uma educação de caráter também dependente, que trouxe inúmeras consequências para a qualidade de ensino. Assim, a educação superior brasileira carrega um longo período marcado por desqualificação, desmonte, precarização, privatização e mercantilização.

Foi possível ver que o governo brasileiro, por meio de leis, decretos, programas e projetos incentivou de forma contundente o processo de privatização educacional. Nesse cenário, foi possível ver também um agravante do desmonte educacional a partir dos aparatos legislativos de incentivo à modalidade EAD. Esse novo formato de ensino, que tem uma tendência de crescimento exponencial no Brasil e no DF, traz inúmeras irregularidades, bem como falta de dados e informações, esses últimos como constatado nos estudos no DF. Por isso, pode-se dizer que o EAD mostra a expressão máxima da precarização do ensino, escondida por baixo de uma falácia de “democratização”. Portanto, tal modalidade EAD causa uma expansão desenfreada da educação superior, sem que haja uma real preocupação com a qualidade educacional (CFESS, 2015).

Trazendo uma discussão sobre o processo de formação do serviço social e dos processos de lutas e conquistas históricas da profissão, vimos que importantes direcionamentos foram construídos, dando ênfase ao Projeto Ético-Político Profissional, ao Código de Ética profissional de 1993 e também às Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996. Uma atenção maior a esse último documento, debruçamos-nos sobre seus principais direcionamentos para a formação em serviço social.

Nesse sentido, analisando duas instituições de ensino superior do DF, Universidade Católica de Brasília (UCB) e Faculdade Projeção Ceilândia (FAPRO Ceilândia), foi possível, a partir de aproximações sucessivas, visualizar alguns aspectos do processo de formação a partir do que traz as Diretrizes Curriculares de 1996. Foi possível observar a falta de informações nos sites institucionais; a divergência informativa entre os sites das IES e do E-MEC; a dificuldade de se encontrar informações acerca do Projeto Político Pedagógico na

UCB e as deficiências no PPP da FAPRO Ceilândia, bem como das grades curriculares em ambas as instituições.

O curso ofertado por ambas as instituições apenas na modalidade EAD também não traz explicitações sobre o processo de estágio e sobre programas voltados à pesquisa e extensão e esses sendo eixos fundamentais para uma formação qualificada.

Logo, é possível dizer que há uma tendência de que as duas instituições analisadas apresentando fragilidades no que tange ao processo de formação do curso. Entretanto, para se ter uma comprovação desse aspecto, seria necessário um aprofundamento analítico em uma futura pesquisa, em uma compreensão mais detalhada sobre a formação nessas instituições de ensino.

Esse formato EAD em sua totalidade, como já indicado por vários documentos das entidades organizativas, constitui-se a partir de um ensino frágil, aligeirado, sem aprofundamentos ético-profissionais, descompromissado com os debates entre alunos e professores, desalinhados com o que é direcionado pela entidades organizativas do serviço social. E possivelmente nas IES pesquisadas pode impactar diretamente na prestação dos serviços sociais e, conseqüentemente, na vida dos usuários das políticas sociais, com a formação dos futuros assistentes sociais. No entanto, cabe dizer que esta pesquisa com as IES analisadas teve limites de tempo e acesso a dados. Por isso, é relevante destacar que é necessária a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema da formação profissional nestas IES e também na totalidade das IES que oferecem cursos EAD no DF.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessários estudos e aprofundamentos sobre a questão da formação, especialmente nas instituições privadas do Distrito Federal, visando sempre refletir e discutir a relevância de uma formação profissional qualificada e reconhecida como direito.

REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*: com base no currículo mínimo aprovado em assembléia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3ulxPAS>>. Acesso em: 06 abr. 2022
- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Projeto ABEPSS Itinerante*: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do serviço social. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3ulhdJC>>. Acesso em: 06 abr. 2022
- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social - Volume 2*. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3rQTn>>. Acesso em: 12 fev. 2022; 25 mar. 2022
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República- Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3Cehy2I>>. Acesso em: 22 mar. 2022
- BRASIL. *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. Diário oficial da União- MEC/CNE. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3rSZExN>>. Acesso em: 22 mar. 2022
- BRASIL. *Decreto nº 9.057*, 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. Presidência da República- Subsecretaria -Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3jpOSem>>. Acesso em: 22 mar. 2022
- BRASIL. *Ministério da Educação, online*. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3JUwWVq>> Acesso em: 25 mar. 2022
- BARROSO, Hayeska Costa; GOIN, Mariléria. *O Serviço Social na Universidade de Brasília no compasso das Diretrizes Curriculares*. In: *Temporalis*. Brasília, n. 40, p. 112-127, 2020.
- CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Código de Ética do/a Assistente Social Lei 8662/ 93 de Regulamentação da Profissão*. 10º ed. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3Kqrcmq>>. Acesso em: 06. abr. 2022

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: < <https://bit.ly/3lpdnd8> >. Acesso em: 08. maio. 2022

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Serviço Social: conheça essa profissão de perto* (folder). Brasília, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3A8s1La>>. Acesso em: 06. abr. 2022

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social Volume 1*. Brasília, 2015. Disponível em : <<https://bit.ly/3uWKyck>>. Acesso em: 06. abr. 2022

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Cláudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. *Evolução da educação superior privada no Brasil: Da Reforma Universitária de 1968 a década de 2010*. Radar. nº46, 2016.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o projeto ético-político profissional: fundamentos, construção e desafios. In: *Revista Em Pauta*. UERJ. Rio de Janeiro, v.15, n.39. P.176-200. 2017. Disponível em: < <https://bit.ly/3JgVMh6> >. Acesso em: 06 abr. 2022

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Potencialidade dos fundamentos para uma formação crítica do assistente social. In: *Anais do 7º Encontro Internacional de Política Social e do 14º Encontro Nacional de Política Social*. Vitória: UFES, 2019, p. 1-15.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento; LIMA, Kátia; PRESTES, Livia; Quiroz, Viviane. Fundo Patrimonial e Precarização da Universidade Público: A agenda do capital para a educação superior brasileira. In: DAHMER, Larissa; BARBOZA, Douglas (org). *Políticas regressivas e ataques aos direitos sociais no Brasil: Dilemas atuais em um país de capitalismo dependente*.. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 237- 263.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Notas sobre o pensamento educacional de Florestan Fernandes. In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org). *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020a, p. 77-93.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Educação Superior no Brasil e seus ciclos expansivos: processos de continuidades e novidades. In: *Educação Superior e Trabalho Docente no Serviço Social: Processos atuais, intensificação, produtivismo e resistências*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020b

DUARTE, Pedro Henrique Evangelista; GRACIOLLI, Edílson José. A Teoria da Dependência: Interpretações sobre o (Sub) desenvolvimento na América Latina. São Paulo. [s.d]. Disponível em: https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt3/sessao4/Pedro_Duarte.pdf. Acesso em: 15 fev 2022

DURHAM, Eunice Ribeiro. As Universidades Públicas e a Pesquisa no Brasil. In: *NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo*. São Paulo, 1998, p.1-28

E-MEC/ MEC. Ministério da Educação. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro E-mec*. Brasília, online. Disponível em: <<https://bit.ly/3rcGjZk>>. Acesso em: 06. abr. 2022

ENADE/INEP. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. *Relatório de Desempenho do Curso de Serviço Social- Faculdade Projeção de Ceilândia*. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3JoTv3A>>. Acesso em: 06. abr. 2022

ENADE/INEP. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. *Relatório de Desempenho do Curso de Serviço Social- Universidade Católica de Brasília*. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3JoTv3A>>. Acesso em: 06. abr. 2022

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*). São Paulo: EDUSP/Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. In: Sociedade de classes e subdesenvolvimento. Biblioteca de Ciências Sociais. RJ: Zahar, 1972. p. 9-90.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina*. RJ (escrever por extenso, sem abreviações): Zahar, 1975a

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* SP: Alfa-Omega, 1975b.

FERNANDES, Florestan. *Em busca do socialismo*. São Paulo: Xamã, 1995

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo. 5. ed. 2006

GOMES, Luiz. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* [online]. 2013, v. 18, n. 1, pp. 13-22. Disponível em: <<https://bit.ly/3Nsg9v8>> Acesso em: 28 mar. 2022

IAMAMOTO, Marilda. A questão social no capitalismo. In: *Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*. Ano II nº 3, janeiro a junho de 2001. Brasília.

IAMAMOTO, Marilda. O Serviço Social na cena contemporânea. In: *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3DRLtz5>>. Acesso em: 06. abr. 2022

INEP/MEC. *Censo da Educação Superior 2020: Notas Estatísticas*. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3wEtrk>>. Acesso em: 25 mar. 2022

INEP/MEC. *Censo da Educação Superior 2000: Sinopse Estatística*. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3qIT0Lc>>. Acesso em: 25 mar. 2022

JÚNIOR, João; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação [online]*. 2005, n. 29 . Disponível em: <<https://bit.ly/3qLFID1>>. Acesso em: 20 mar. 2022

LEHER, Roberto. Universidade, socialismo e consciência social: Florestan Fernandes na revista universidade e sociedade. In: *Revista Universidade e sociedade*). N.47, fev, 2011.

LIMA, Kátia; SOARES, Marcela. Capitalismo Dependente, Contrarrevolução Prolongada e Fascismo à Brasileira In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org). *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020

LIMA, Kátia. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. In: *Revista Universidade e Sociedade*. Ano XXIX. Edição Especial América Latina – out./2019. Brasília: ANDES/SN, 2019, p. 8-39

LIMA, Kátia. Capitalismo Dependente e “reforma universitária consentida”: A contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In:

MARXISMO 21. Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/08/Capitalismo-dependente-e-reforma-universitaria-.pdf>. Acesso em: 15/02/2022

LIMA, Kátia. *Contrarreforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

MEC. Ministério da Educação. *Acesso a Informações*. Brasília, online. Disponível em: <<https://bit.ly/35SnK56>>. Acesso em: 06. abr. 2022

MOREIRA, Tales Willyan Fornazier; CAPUTI, Lesliane. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social. In: *Temporalis*. Brasília, n. 32, p. 97- 121, 2016. Disponível em: < <https://bit.ly/3rbo2vi> >. Acesso em: 06. abr. 2022

NEPOMUCENO, Cristiana. *O EAD no contexto de expansão da educação privada no Distrito Federal*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília; Brasília, p.13- 99; 2017.

ORTIZ, Fátima Grave. Notas sobre as diretrizes curriculares: avanços, impasses e desafios. In: GUERRA, Y.; LEITE, J. L.; ORTIZ, F. G. (orgs). *Temas contemporâneos: o Serviço Social em foco*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013, p. 11-31

PRESTES, Livia. A crise na Universidade pública como elemento estruturante da educação superior no Brasil In: LIMA, Kátia Regina de Souza (org). *Capitalismo dependente, racismo estrutural e educação brasileira: diálogos com Florestan Fernandes*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico- Dialético e a Educação. In: *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*. Brasília, v.1, n.1, 1997. Disponível em: < <https://bit.ly/3DSJNVX> >. Acesso em: 06. abr. 2022

PROJEÇÃO. Centro Universitário e Faculdade Projeção. *Nossa História*. Brasília, online. Disponível em: < <https://bit.ly/3DUFQzV> >. Acesso em: 06. abr. 2022

PROJEÇÃO. Centro Universitário e Faculdade Projeção. *Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social, Faculdade Projeção de Ceilândia*. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3jjxKaU>>. Acesso em: 06. abr. 2022

PROJEÇÃO. Centro Universitário e Faculdade Projeção. *Quadro Curricular Serviço Social*. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3KrpY43>>. Acesso em: 06. abr. 2022

SEED/MEC- Relatório de gestão 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3tJLEZO>>. Acesso em: 25 mar. 2022

SEMESP- Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *Mapa do Ensino Superior*, 11º ed. Brasília, 2021. Disponível em : < <https://bit.ly/3IGZ64Q>> . Acesso em: 25 mar. 2022

SAMPAIO, Helena; O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. In: *Revista Ensino Superior Unicamp*.N. 4, out. São Paulo, 2011, p. 28-43

SANTOS, Celma Henrique Aparecida dos; SOUZA, Maria Paula Gomes de. O conservadorismo no Serviço Social. In: *Cadernos Humanidades em Perspectiva*. Brasília, v.4, n.8, p.104- 116, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3raRj9s>>. Acesso em: 06. abr. 2022

SILVA, Jackeline Araújo. O código de ética do/a assistente social e o projeto ético-político: uma trajetória histórica de mudanças. *Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: < <https://bit.ly/38rcr4M> >. Acesso em: 06. abr. 2022

UCB. Universidade Católica de Brasília. *Conheça a Instituição*. Brasília, *online*. Disponível em: <<https://bit.ly/3uoyTUY>>. Acesso em: 06. abr. 2022

UCB. Universidade Católica de Brasília. *Matriz Curricular Serviço Social*. Brasília, *online*. Disponível em: <<https://bit.ly/3jpWOg5>>. Acesso em: 06. abr. 2022

VIANA, Beatriz Borges; CARNEIRO, Kássia Karise Carvalho; GONÇALVES, Claudenora Fonseca. O movimento de Reconceituação do Serviço Social e seu reflexo no exercício profissional na contemporaneidade. *Seminário nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: < <https://bit.ly/3umEV8p> >. Acesso em: 06. abr. 2022