

Rafael Mendonça Tavares

O Ensino Superior À Distância De Serviço Social No Brasil Contemporâneo

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2016



Rafael Mendonça Tavares

O Ensino Superior À Distância De Serviço Social No Brasil Contemporâneo

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2016

Rafael Mendonça Tavares

O Ensino Superior À Distância De Serviço Social No Brasil Contemporâneo

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Pedro Alexandre da Cunha Reis.

## RESUMO

O ensino superior à distância de serviço social no Brasil na contemporaneidade dialeticamente é influenciado como tudo pelo paradigma norteador global.

Esta modalidade da educação tem recebido uma atenção especial de muitos outros pesquisadores, pois soma uma imensa quantidade de alunos e causa um grande impacto na sociedade.

Na atualidade é necessário verificar este tipo de ensino, nesse grau, nesta profissão, nesse país, pois movimenta em muito a sociedade desta nação.

Há opção pelo uso incessante do estudo bibliográfico, absorvendo o conhecimento que já é referência e foi estrategicamente escolhido por ainda ser um tema relativamente novo passível de possíveis vícios na pesquisa empírica.

No decorrer do trabalho foi eleita a história como síntese das considerações sobre a temática na atualidade.

**Palavras-chave:** Ensino superior à distância; Serviço social; Brasil contemporâneo.

## ABSTRACT

Distance higher education of social work in Brazil nowadays is dialectically influenced by a guiding global paradigm. This type of education has received special attention from many other researchers because it sums an immense amount of students and has a big impact in society.

At present, it is necessary to check this kind of teaching, this degree in this profession, in this country, as it moves significantly the society of this nation.

There was an option by the incessant use of bibliographical study, absorbing the knowledge that is already a reference and was strategically chosen, because this is still a relatively new subject, susceptible of eventual improprieties in the empirical research. During the work, history was chosen as a synthesis of the considerations on the theme today.

**Keywords:** Higher education; Distance learning; Social work; Contemporary Brazil.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação para todos que de alguma forma me faguharam a realizar.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço:

Aos meus pais, a minha irmã e as minhas avós, pelo exemplo deles emanados;

Aos colegas de mestrado pelos momentos de prazer;

Aos funcionários da universidade pela disponibilidade;

Aos professores pela troca de saberes;

A banca pelo debate intelectual;

E especialmente ao meu orientador por tudo o que me proporcionou.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – DOS JESUÍTAS A VARGAS: UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	3
I. 1 – O ensino superior no Brasil colônia: a hegemonia da companhia de Jesus.....	4
I. 1. i – O ensino superior no Brasil colônia: a contra hegemonia de Pombal.....	9
I. 2 – O ensino superior brasileiro: o Brasil como sede do reino.....	10
I. 3 – O ensino superior brasileiro: o Brasil independente.....	11
I. 4 – O ensino superior brasileiro: o período das regências.....	12
I. 5 – O ensino superior brasileiro: o Brasil império.....	13
I. 6 – O ensino superior brasileiro: a república velha.....	14
I. 7 – O ensino superior brasileiro: a ditadura de Getúlio.....	17
CAPÍTULO II – DE VARGAS A LULA: UM CONCISO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	20
II. 1 – O ensino superior de serviço social no Brasil: antes e durante a ditadura de Getúlio, o Estado novo de Vargas, o governo Dutra, a volta democrática de Getúlio Vargas e o período Kubitschek.....	21
II. 2 – O ensino superior de serviço social no Brasil: Quadros, Goulart.....	25
II. 3 – O ensino superior de serviço social no Brasil: a ditadura militar.....	26
II. 4 – O ensino superior de serviço social no Brasil: Tancredo/Sarney, Collor/Itamar, Cardoso e Lula.....	29

CAPÍTULO III – DE LULA A DILMA: UM RESUMIDO HISTÓRICO E A TRAVESSIA DO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	32
III. 1 – O ensino superior à distância de serviço social no Brasil: os governos Lula.....	33
III. 2 – O ensino superior à distância de serviço social no Brasil: os governos Dilma...46	
CONCLUSÃO.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	63

### A Criança

A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas

Age como um deus doente, mas como um deus.

Porque embora afirme que existe o que não existe

Sabe como é que as cousas existem, que é existindo,

Sabe que existir existe e não se explica,

Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,

Sabe que ser é estar em um ponto

Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.

Alberto Caeiro (heterônimo de Fernando Pessoa).

## INTRODUÇÃO

A política de educação enfrenta mega dificuldades, concatenadas especialmente com o estupendo desenvolvimento das tecnologias, destarte pretende-se analisar os desafios contemporâneos encontrados na modalidade do ensino superior à distância de serviço social no Brasil.

Vislumbra-se um forte direcionamento para o ensino superior à distância de serviço social no Brasil na contemporaneidade, justificando assim a relevância social e científica desta pesquisa, ou seja, a inquietação sobre a grande procura por esta modalidade de ensino do curso e os olhares atenciosos que recebe dos investigadores.

O fim principal desta investigação é:

- Em termos gerais, descobrir com o estudo, a situação do ensino superior à distância de serviço social no Brasil contemporâneo.
- E especificamente, aferir com a pesquisa, quais são algumas das dificuldades do ensino superior na modalidade à distância no curso de serviço social no Brasil contemporâneo.

Tem-se como metodologia o uso da pesquisa bibliográfica. O estudo foi desenhado de forma dedutiva, isto é, extraído no conhecimento científico sobre a temática, bem como em sua base quantitativa. Baseado a partir de: censos, teses, dissertações, artigos científicos, livros sobre o tema e outras fontes da área enfocada.

Essa dissertação está reunida em três capítulos, ademais dessa introdução e da conclusão, que de forma conjunta, mostra o seu conteúdo metódico assim:

- Capítulo 1 – discorre um brevíssimo histórico do ensino superior brasileiro, indo da colônia (iniciado pelos jesuítas passando pelo Marquês de Pombal) e debatendo o Brasil (como sede da corte, a sua independência, as regências, o império, a chamada velha república e a ditadura Vargas);

- Capítulo 2 – percorre um conciso histórico do ensino superior brasileiro de serviço social, começando por volta de Getúlio, passando por Eurico Dutra, retornando a Getúlio Vargas (a seu governo democrático), indo a Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart, a ditadura militar, Tancredo Neves/ José Sarney, Fernando Collor/ Itamar Franco, Fernando Cardoso e Lula;
- Capítulo 3 – analisa-se a partir de um resumido histórico do ensino superior brasileiro de serviço social à distância, a travessia do período que vai de Luiz Inácio Lula da Silva a Dilma Rousseff.

Por fim, são exibidas as considerações finais do estudo efetuado com achados interessantes, no que tange o ensino superior à distância de serviço social no Brasil contemporâneo, imediatamente após, as referências bibliográficas que oportunizaram o suporte ao trabalho.

## **CAPÍTULO I – DOS JESUÍTAS À VARGAS: UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas (Freire, 2014, p. 136).

Esta citação instiga uma pesquisa em busca de pequenas pistas deixadas por vários personagens deste percurso dialético, para montar o quebra cabeça da história do ensino superior no Brasil, apesar do recorte preestabelecido.

## **I. 1 – O ensino superior no Brasil colônia: a hegemonia da companhia de Jesus**

A história humana é das lutas pelo conhecimento da natureza, pelo poder de interpretá-la cada vez mais e melhor, a fim de dominá-la, de transformá-la. De geração em geração, herda-se um conjunto de informações organizado pelos mediatos e imediatos antepassados, que se embebiam em “leituras” míticas, proféticas, religiosas, filosóficas, cunhadas numa dada ideologia, que, a seu turno, fundava-se na interpretação dos signos do mundo; ou seja, numa hermenêutica geral (Simões, 2010, p. 15).

O homem vive inicialmente a sua condição de ser histórico social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica (Freire, 1975).

Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo, um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (Freire, 1992).

No momento histórico enfocado o ensino superior era envolto em muito pela religião dominante, o mesmo estava em um estágio muito rudimentar e extremamente novo.

Durante o período colonial, as universidades estiveram proibidas no Brasil, uma das razões para essa proibição era a possibilidade da circulação de idéias revolucionárias que insuflassem a independência da colônia, mesmo com a população quase absoluta formada por analfabetos (Foracchi, 1965).

Nesse início era fundamental a proibição da reflexão universitária para a criação de raízes entre os nativos, os colonos e os dirigentes da metrópole, pois havia o perigo iminente da associação entre os primeiros para o rompimento com o reino português e a expulsão dos seus dirigentes das novas terras.

A outra razão foi a escassez de professores para enviar ao Brasil, já que, em Portugal existia apenas uma universidade plenamente constituída: a de Coimbra, embora existissem outros centros de ensino superior, de menor porte, portanto, era inviável o deslocamento de docentes para a colônia (Ramos, 2004).

Na metrópole não possuía muitos recursos humanos na área da docência como a Espanha para investir na sede do reino e na colônia, já que é notório o desenvolvimento no período da irmã ibérica e das suas colônias, no que diz respeito principalmente suas universidades.

Outro aspecto tem que ser levado em conta, o ensino superior gerava imensos lucros para Portugal, pois com o enriquecimento da elite que vivia no Brasil, especialmente os senhores de engenho entre outros empresários, a universidade e os demais centros de ensino superior da sede do reino encheram-se com os seus filhos, como a coroa fornecia um número limitado de bolsas o mesmo tornou-se uma imensa fonte de renda (Faria, 1952).

Enquanto isso na colônia, além de pregação os jesuítas foram requisitados e estimulados depois da contra reforma para o desenvolvimento da educação, em sua plenitude (da alfabetização ao ensino superior).

A companhia de Jesus espalhou instituições de ensino por todos os cantos do Brasil, utilizou como professores os religiosos formados pela ordem. Embora obtivessem a autorização para fundarem o ensino superior na colônia a universidade continuava proibida.

Os alunos eram geralmente filhos de: funcionários do reino na colônia, exploradores de pau Brasil, criadores de gado, senhores de engenho, artesãos de alta renda, grandes mineradores, alguns administradores da coleta das drogas do sertão, ricos comerciantes, traficantes de escravos, entre outros do estrato superior da sociedade, que cursavam teologia e alguns filosofia (Teixeira, 1989).

Basicamente o curso superior era oferecido para a elite colonial como instrumento para o desenvolvimento da direção local, seja da vida privada e/ou pública (religiosa também aí incluída).

Na realidade muitos optavam por cursar teologia se consagrando sacerdotes, depois a maioria estudava filosofia para se formar também professor, já que todo membro da ordem jesuítica é um educador por excelência, seja nas expedições de catequese com os indígenas, na alfabetização e formação de alguns colonos, ou na instrução superior dos futuros componentes da ordem e dos poucos eleitos da elite da colônia (Pilletti e Pilletti, 1990).

Mesmo com a disponibilidade de cursar o ensino superior no Brasil o estrato superior da elite brasileira optava por se qualificar na Europa: em Portugal, especialmente em direito, mas também na Espanha, França entre outros locais em engenharia, medicina, etc.

Os cursos superiores eram pagos, geralmente compreendiam o ensino de metafísica, ética, lógica, física e matemática, duravam normalmente mais ou menos quatro anos, na maioria das vezes em regime de internato e em capitais e ou cidades que eram pólos regionais da colônia (Chirardelli Jr, 1999).

Optavam por cursar o ensino superior no país as camadas médias da elite, porque não podiam se ausentar muito tempo, pelas subvenções que teriam que arcar e ou por obrigações na localidade, alguns profissionais liberais (de média expressão) e as pessoas que iriam se dedicar ao clero no Brasil.

Pode-se dizer que o ensino superior foi concebido, disseminado e serviu de exemplo por um longo período a partir dos jesuítas na colônia, pois eles vieram com uma larga experiência educacional e com o apoio da coroa o replicaram por diversas cidades que posteriormente serviu de modelo para muitas outras (Oliveira, 1990).

A companhia de Jesus teve um papel importantíssimo na educação como um todo, pois catequizou uma imensa quantidade de indígenas, alfabetizou outra grande infinidade de colonos e formou por muito tempo os dirigentes coloniais, ela foi fulcral na disseminação de um idioma comum que apesar da dominação espanhola do reino (devido ao gigantesco império espanhol, na época, a educação no Brasil ficou ainda a cargo da referida ordem) e a invasão em diferentes lugares e tempos da colônia por: holandeses, franceses, ingleses e etc; contribuiu em muito para perpetuar a língua portuguesa no território.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pela companhia de Jesus pelos idos da segunda metade do século XVI, na região nordeste, em Salvador, sede do governo geral, com a criação do curso de teologia, mais tarde agregando o de filosofia, no século XVIII a instituição de ensino superior jesuítica da Bahia desenvolveu a tal ponto os estudos de matemática que criou um curso específico para o seu ensino (Cunha, 1985).

O curso de filosofia continuou a formar professores para a ordem dos jesuítas e foi aberto também aos leigos devido à enorme pressão exercida pela elite colonial.

Cursos superiores foram também oferecidos pela companhia no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão, no Pará, sendo estes os principais lugares entre outros na colônia até o ato Pombalino contra este tipo de educação.

### **I. 1. i – O ensino superior no Brasil colônia: a contra hegemonia de Pombal**

O tímido início do ensino superior no Brasil sofreu uma reviravolta no encaminhamento para o fim do século XVIII, quando o Marquês de Pombal, déspota esclarecido inspirado no absolutismo, que governou em nome do Rei José I, como uma espécie de primeiro ministro, expulsou a ordem de Jesus do país, para obter mais rendas para o falido na época, Estado português, com isso confiscou os bens da companhia e assumiu a direção do sistema de ensino (em todos os seus níveis) e o tornou quase que inexistente (Cunha, 1985).

Após a expulsão dos Jesuítas, o ensino superior de filosofia para os leigos foi autorizado a ser ministrado em pouquíssimos conventos de outras ordens religiosas, especialmente pelos franciscanos (o que perdurou por muito tempo), além da instituição das aulas régias (ou avulsas), ministradas por professores leigos e ainda mal ambientados até a mudança da corte.

## **I. 2 – O ensino superior brasileiro: o Brasil como sede do reino**

Mesmo com a mudança de sede do reino, a ocupação de Portugal pelas tropas de Napoleão e a vinda dos intelectuais do governo de Dom João, o mesmo não criou uma única universidade no Brasil, optou por instituir o sistema de cátedras, formada por professores que, com seus próprios meios, ensinavam os seus alunos em locais improvisados, cobrando pelo serviço (Pinto, 1962).

Em 1808, foi fundada a cátedra de medicina na Bahia, aonde se aportou para o ajustamento das condições das embarcações devido à fuga de Portugal, depois efetuou-se a mesma cátedra no Rio de Janeiro e em 1810 a cátedra de engenharia embutida na academia militar, destinada a formar oficiais na nova sede do reino.

A permanência da corte no Brasil era vista como passageira pelos nobres portugueses, sendo assim eles não queriam criar uma universidade no país para posteriormente rivalizar com a da antiga sede do reino e assim foi priorizada as cátedras.

Aos poucos, as cátedras evoluíram, originando as academias, institutos, escolas, faculdades e etc; unidades de ensino superior, organizadas em torno das cátedras, com seriação, meios de ensino e locais próprios e fixos (Cunha, 1985).

A cátedra da Bahia e do Rio de Janeiro de medicina se organizaram em academias. Entretanto, o sistema de cátedras originou uma tradição no ensino superior brasileiro que se manteve por muito tempo, o de docente como suposto dono de cadeira da disciplina.

Com o prolongamento da estadia dos nobres portugueses no país, acabou se aperfeiçoando o sistema de ensino superior e com isso criando instituições mais robustas, ainda mais com a independência do país.

### **I. 3 – O ensino superior brasileiro: o Brasil independente**

Pode-se identificar que posteriormente a independência do Brasil em relação a Portugal, com as tendências iniciadas anteriormente do ensino superior nacional foram mantidas, a despeito da necessidade da formação de uma nova intelectualidade brasileira (Adorno, 1988).

Em 1827, o agora monarca Dom Pedro I (no Brasil) fundou as faculdades jurídicas: em Olinda (depois transferida para Recife) Pernambuco, no nordeste brasileiro e na cidade de São Paulo (fundada num velho convento Franciscano) na província de mesmo nome, no sudeste do país, para suprir geograficamente as demandas da nação, que só foram supridas até o período regencial.

#### **I. 4 – O ensino superior brasileiro: o período das regências**

Neste período turbulento da história da monarquia do país, a província de Minas Gerais, no sudeste da nação, através de uma lei aprovada pela sua assembléia legislativa deu origem à primeira tentativa de criação de uma faculdade desvinculada do governo central, fundando o curso de estudos mineralógicos em Ouro Preto (sua capital na época), mas com a diminuição dessas riquezas a mesma é repassada para o governo nacional posteriormente (Nadai, 1987).

Após o acúmulo de capital advindo da exploração dos seus variados recursos naturais e outras riquezas produzidas na região, a exemplo dos minérios e pedras preciosas, esta província acompanhou o desenvolvimento do ensino superior brasileiro na época e criou de forma autônoma este curso, focado para o aperfeiçoamento de estudos sobre a sua principal base econômica nesta fase, que teve mais destaque no período imperial.

## **I. 5 – O ensino superior brasileiro: o Brasil império**

O número de faculdades começou gradualmente a aumentar e a espalhar se pelo país a fora, cátedras se juntaram originando novas instituições de ensino superior (Cunha, 1985).

Para os positivistas, as universidades eram vistas como centros metafísicos, a verdadeira ordem e progresso, o seu lema, só poderia surgir a partir do ensino tecnicista e com isso uma universidade nem foi cogitada, pois está ideologia já dominava os dirigentes do Brasil.

Ao mesmo tempo, os barões do café começaram a pressionar Dom Pedro II para ampliar o acesso as faculdades. Todos queriam garantir que os filhos pudessem se tornar bacharel, para poder entrar na política, para ter acesso aos cargos públicos e/ ou por vaidade.

O imperador brasileiro instituiu os centros de livre docência, criando faculdades de medicina, engenharia, direito, entre outras. O curso de engenharia (criado em 1810) só foi desvinculado de instituições militares em 1874, quando Pedro II passou a responsabilidade da administração para o ministério responsável pela área da educação brasileira, originando assim a escola politécnica do Rio de Janeiro, destinada a formar engenheiros não militares.

Em seu último pronunciamento a nação, o Imperador Pedro II anunciou a intenção de criar duas universidades, uma no sul do Brasil (no Rio de Janeiro) e outra no norte (em Salvador), mas, com a proclamação da república, o projeto não foi colocado em prática.

## **I. 6 – O ensino superior brasileiro: a república velha**

O predomínio das idéias positivistas, principalmente entre os republicanos, atrasou um pouco mais o aparecimento de uma universidade no Brasil (Fernandes, 1966).

Disto resultou uma grande expansão do ensino superior brasileiro, para termos uma idéia nas duas primeiras décadas da república foram criadas vinte e sete escolas superiores, dentre as quais: nove de medicina, obstetrícia, farmácia e odontologia; oito de direito; quatro de engenharia; três de economia; e três de agronomia.

O principal objetivo dos dirigentes nacionais, imbuídos da ideologia positivista, era a criação de cursos superiores isolados em áreas específicas para o desenvolvimento que eles queriam para a nação.

Pode se afirmar que a primeira universidade criada no Brasil, nasceu na região norte, no Estado do Amazonas, em Manaus, no ano de 1909, fomentada pela prosperidade econômica do ciclo da borracha no entorno da cidade, a universidade de Manaus juntou os cursos de medicina, engenharia, direito, farmácia, odontologia e de formação de oficiais da guarda nacional em uma única instituição (Ribeiro, 1975).

No entanto, sua vida foi breve, a universidade acabou junto com o fim da prosperidade da borracha, sendo diluída e restringida a algumas faculdades independentes depois.

Observa se que a referida universidade nasceu sem o incentivo do governo nacional e só foi uma realidade porque foi consubstanciada pela nova matriz econômica que provinha de recursos naturais da região.

Pode-se afirmar que a primeira universidade particular criada no Brasil, nasceu na região sudeste, em São Paulo (capital), em 1911, pela autorização governamental de cobrança de taxas pelas instituições de ensino superior (Fávero, 1980).

Um empresário criou a universidade em São Paulo, oferecendo os cursos de medicina, direito, farmácia, odontologia, comércio e belas artes. Esperando recuperar o investimento através da cobrança de taxas, entretanto esvaziada pela concorrência com as faculdades públicas e com custos elevados, tornou-se inviável, sendo extinta.

Esta experiência se deu pela consolidação da indústria paulista como condutora econômica da nação, com a anuência do Estado, mas logo depois modificada com os investimentos do governo nacional no ensino superior público.

Pode-se afirmar que na região sul, em Curitiba, no Paraná, em 1912, o governo do referido Estado criou uma universidade que oferecia os cursos de medicina, engenharia, direito, farmácia, odontologia e comércio. Como as anteriores, teve uma vida curta e alguns dos seus cursos tornaram-se faculdades independentes (Buarque, 1994).

Este modelo citado acima foi diferente por ser fruto de investimento do governo paranaense sem o apoio nacional e talvez essa tenha sido a razão da sua não sequência.

A primeira universidade brasileira de fato a perpetuar a sua sobrevivência surgiu somente em 1920, na região sudeste, na atual capital do Estado do Rio de Janeiro, com a criação da universidade que levou o seu nome, fundiu-se em 1937 com a universidade do Distrito Federal e tornou-se universidade do Brasil, em 1965 depois da mudança da sede federal, retornou quase que o seu antigo nome, universidade federal do Rio de Janeiro (Cunha, 1985).

A partir de autorização legal conferida pelo presidente da república do Brasil por meio do congresso nacional brasileiro, cinco anos antes, juntou se as faculdades: de filosofia (herdeira dos jesuítas), a de medicina (que foi fundada como cátedra em 1808) e engenharia (fundada como cátedra em 1810), mais a faculdade de direito (resultado de uma fusão efetuada em 1891, de duas faculdades existentes há muito tempo no Rio de Janeiro), em uma única instituição.

A referida universidade talvez logrou sucesso pelo apoio governamental e também por se localizar no anterior pólo de desenvolvimento do país (em todas as suas vertentes), onde ainda localizava-se a maioria absoluta das instituições de ensino superior da nação, tornando-se modelo para a maioria das congêneres na ditadura de Vargas.

## **I. 7 – O ensino superior brasileiro: a ditadura de Getúlio**

Em 1934, na região sul, a universidade do Rio Grande do Sul é criada por um processo diferente das anteriores, em vez da reunião de faculdades preexistentes, ela surgiu de uma única faculdade, a escola de engenharia de Porto Alegre, na capital do Estado citado, que foi criada em 1896, a escola se desenvolveu ao ponto de em 1928, oferecer cursos para a formação de futuros trabalhadores indústrias e depois agrícolas como: engenharia química e mais a frente engenharia agrônômica, em 1932, contava com mais de mil alunos e foi nomeada primeiramente de universidade técnica do Rio Grande do Sul (Romanelli, 2001).

A citada universidade teve a sua origem ligada a nobreza brasileira e freqüentada pela elite da referida capital, do Estado e da região, entretanto pelas mudanças ocorridas no que diz respeito à economia, principalmente, recebeu incentivos do governo local e mudou o seu foco.

No mesmo ano surgiu na região sudeste, no Estado de São Paulo, em sua capital, uma universidade que leva novamente o seu nome, com a diferença de agora ser pública, derrotado na revolução constitucionalista de 1932, a oligarquia estadual adotou por princípio que vencido pelas armas de Vargas, iria perseverar no esforço de alcançar a hegemonia pela ciência (Mesquita Filho, 1969).

Sendo que a elite paulista já era naquele período a principal gestora econômica do país, mas precisava ter os intelectuais por excelência da nação, para assim exercer plenamente o poder.

Pode se dizer que nasceu assim, em 1933, a escola livre de sociologia e política de São Paulo, instituição privada, depois integrada a está universidade estadual, destinada a formar a sua elite intelectual (Velloso, 1991).

Primeiro foi criado os espaços de reprodução de estudo, pesquisa e formação do pensamento sobre a sociedade e a sua administração, portanto queriam com isso que os formados conseguissem pensar a melhor forma de desenvolver as devidas esferas de governo, sobre hegemonia paulista.

Inspirado por essa iniciativa, o governo do estado, criou a universidade de São Paulo, incorporando: a faculdade de medicina, a escola politécnica, a faculdade de direito do Largo do antigo convento Franciscano, a escola superior de agronomia, a escola de veterinária e o recém criado instituto de educação, além de diversos institutos de pesquisa técnica e científica estadual (Schwartzman, 1979).

A criação desta entidade não foi muito diferente das outras, pois nasceu principalmente da junção de algumas instituições de ensino superior que já existiam de maneira isolada e outras que foram organizadas para a função diferencial proposta pela universidade.

A referida universidade foi criada, acima de tudo, para ser um centro de formação, especialmente de pesquisadores, incentivada a partir da dotação de uma porcentagem dos impostos estaduais para sua manutenção (Schwartzman, 1994).

Esta instituição supracitada a despeito de tudo dito até aqui, enfrentou um pouco de resistência na integração das antigas instituições que foram unidas e as novas já balizadas por ideais mais atuais.

A universidade de São Paulo reorganizou a estrutura das faculdades, criando a faculdade de filosofia, ciências e letras que deveria ser o coração da entidade, o lugar onde se desenvolveria estudos culturais, o instituto de ciências econômicas e comerciais, para pensar os negócios, a escola de belas artes, para a produção de cultura, e reorganizou principalmente a faculdade de educação que deveria ser o centro de formação de professores (Azevedo, 1971).

Para integrar o corpo docente da nova universidade, diante da carência de doutores no Brasil, foram contratados treze professores europeus: seis franceses, quatro italianos e três alemães.

Em suma, o ensino superior brasileiro se desenvolveu de forma isolada, ou seja, por indivíduos ou por instituições não universitárias (a maioria só criada no século passado). Casos emblemáticos dos cursos de teologia, filosofia e medicina. Bem como engenharia e direito. Como também é o caso do serviço social, em que vamos nos deter no próximo capítulo e muitos outros.

## **CAPÍTULO II – DE VARGAS A LULA: UM CONCISO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (Marx e Engels, 1977, pp. 118 – 119).

A citação de Karl Marx & Friedrich Engels inspira a desvelar os caminhos percorridos pelos inúmeros sujeitos e explicitar uma síntese da história do ensino superior de serviço social no Brasil, entretanto limitada pelo enfoque da pesquisa.

## **II. 1 – O ensino superior de serviço social no Brasil: antes e durante a ditadura de Getúlio, o Estado novo de Vargas, o governo Dutra, a volta democrática de Getúlio Vargas e o período Kubitschek**

O ensino superior de serviço social no Brasil nasce influenciado diretamente por essa conjuntura e intimamente ligado a política social (Behring e Boschetti, 2011).

Esse período histórico beneficiado pelo incentivo estatal nas indústrias de base (especialmente), em acordo com as premissas e ações mundiais, principalmente após a quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929, torna propício a criação de um curso para preparar profissionais para intervirem na questão social, haja vista o novo paradigma instaurado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, da República Popular da China, de Cuba etc.

Em 1932 é criado por uma gama variada da classe dirigente paulista o centro de estudos e ação social, entidade que visava à especialização para prestação da assistência social (Vieira, 1985).

O centro de estudos e ação social surge depois da realização em São Paulo, de 1º de abril a 15 de maio de 1932, do curso intensivo de formação social para moças, organizado pelas cónegas de santo Agostinho.

A direção do centro de estudos e ação social era exercida pela convidada Adèle de Loneux da escola católica de serviço social de Bruxelas, Bélgica, e tinha uma programação teórica prática que incluía visitas a instituições beneficentes em São Paulo, o curso encontrou grande aceitação entre as jovens católicas paulistas, que buscaram criar uma associação de ação social na capital paulistana.

Ao findar esse curso, elaborou-se o primeiro relatório do centro de estudos e ação social, o qual expressava a necessidade de se promover uma formação doutrinária e aprofundar o conhecimento dos problemas sociais. Esta instituição foi a idealizadora, fundadora e mantenedora da primeira escola de serviço social do país. Condensando as necessidades do setor da ação social com a ação católica.

O centro de estudos e ação social enviou a Bruxelas, Bélgica, Maria Kiehl e Albertina Ramos para que fizessem o curso de serviço social, ministrado por Cristine de Hemptine, com a clara intenção de criar uma escola de serviço social no Brasil (Lima, 1992).

Pode-se afirmar que primeiro a intenção era aglutinar pessoas interessadas no curso, depois angariar outras que se destacassem para fazerem o mesmo em escolas tradicionais (especialmente no continente europeu e que fossem ligadas a religião católica) e posteriormente voltassem para criar o curso de serviço social no país.

Com o regresso de Maria Kiehl e Albertina Ramos, de Bruxelas, Bélgica, juntando-se a elas Odila Cintra Ferreira (que já tinha se formado, cursou a escola normal social de Paris, França) é inaugurada em 15 de fevereiro de 1936, na capital de São Paulo a primeira escola de serviço social no país (hoje na pontifícia universidade católica da referida cidade), mesclando a visão francesa e a belga (Mestriner, 2008).

Ainda na região sudeste do Brasil, no Estado de São Paulo foram criados os cursos das atuais: faculdade paulista de serviço social (1940) e do centro universitário de Lins (1958).

A proposta de formação concentrava-se, como não poderia deixar de ser, nas premissas católicas orientadoras do serviço social no continente europeu, em especial, do instituído na França, Paris e na Bélgica, Bruxelas (Yazbek, 1977).

Os cursos superiores de serviço social nasciam claramente imbuídos com o apaziguamento religioso do continente europeu, pois queriam acalmar os revoltados.

Outro grande incentivo ao início do ensino superior de serviço social no Brasil foi forjado também na região sudeste do país, no Rio de Janeiro, sob influências da igreja católica apostólica romana, na pessoa do Cardeal Leme, de um intelectual ligado a ela, Alceu Amoroso Lima e a assistente social Stela de Faro, formada na escola normal social de Paris, França (Aguar, 1995).

Na experiência fluminense podemos dizer que não foi muito diferente, há um abraqueiramento da mesma noção apaziguadora religiosa europeia.

O curso de serviço social fundado em 1937 na hoje universidade federal do Rio de Janeiro, o da atual universidade veiga de almeida (1938) e o da universidade estadual do Rio de Janeiro (1944), desenvolveram se segundo diversas variantes (Marinque, 2000).

Foram patrocinados e estimulados pelo grupo de ação social da igreja católica, pela escola de enfermagem Ana Nery (que hoje compõe a universidade federal do Rio de Janeiro) e pelo juizado de menores do Rio de Janeiro. Neste período, havia uma forte presença do movimento higienista.

O presidente da república brasileira Getúlio Vargas assinou o decreto lei nº 35.311, de 8 de abril de 1954, regulamentando o ensino de serviço social no país (Sposati, 2004).

No correr deste período há uma mudança paulatina de embasamento do serviço social brasileiro, pois começa a mudar de influência: de católico europeu para o cientificismo americano.

Os cursos já citados bem como o da hoje universidade católica de Salvador (1944) no Estado da Bahia, na região nordeste do Brasil e o da atual universidade católica de Goiás (1957) neste Estado da região centro-oeste da nação, direcionavam os estudantes para quando formados usassem as instituições mantidas pelos poderes públicos e/ ou pelas entidades privadas, para minorar os sofrimentos causados pela miséria e reconduzir a pessoa, família e a comunidade para um nível mínimo de dignidade (Iamamoto e Carvalho, 2003).

O serviço social do país nasce na prática, depois é orientado pelo seu igual de influência católica do continente europeu e posteriormente passando para a hegemonia científica norte americana, principalmente nos períodos: de Jânio e João.

## **II. 2 – O ensino superior de serviço social no Brasil: Quadros e Goulart.**

Nos anos 60 do século anterior ao nosso, o curso superior de serviço social da universidade federal do Rio de Janeiro inaugura um novo patamar, criando o primeiro curso de pós graduação lato sensu da área no Brasil, distanciando do paradigma vigente na época (Andrade, 2008).

Este curso veio contribuir para o debate que visava à mudança no ensino superior de serviço social da região, trouxe elementos novos e colocou antigos assistentes sociais que estavam afastados da academia para o lado da contra corrente, em relação às posições tradicionais que estavam sendo dominantes.

A partir desse momento no interior da categoria um grupo ainda inexpressivo começou a demonstrar a sua insatisfação, com os posicionamentos paradigmáticos no serviço social e assim emerge o chamado movimento de reconceituação (Netto, 2004).

A pós graduação lato sensu se dá ainda pela preocupação de um maior aperfeiçoamento dos antigos assistentes sociais, haja vista, a nova proposta hegemônica e as inúmeras e diferentes mudanças de orientação que passou a categoria ao longo das décadas.

Como é citado acima, o serviço social brasileiro primeiro é orientado para uma prática por caridade aos desvalidos, depois instrumentalizada pelos ensinamentos do seu congênere no continente europeu para atuar nas contradições entre o capital e o trabalho e mais a frente pelo seu igual no cientificismo americano para a ação contra as doenças sociais.

### **II. 3 – O ensino superior de serviço social no Brasil: a ditadura militar.**

O modelo estrutural praticado nas décadas de 60 e 70 criou hábitos dicotômicos que parecem haver restaurado o maniqueísmo confortável que leva o homem a oscilar entre o bem e o mal, o certo e o errado, o feio e o bonito; enfim, entre duplas antagônicas responsáveis pela instauração dos conflitos que fazem da “pobre criatura humana” um verdadeiro refém das coisas e da história (Simões, 2010, p. 13).

Dialoga-se com a citação anterior, no sentido que nesse momento os profissionais do serviço social, tinham como intuito o fortalecimento da profissão e a partir dos anos sessenta do século XX, os assistentes sociais buscavam uma maior afirmação teórica e profissional, abrindo um debate interno na categoria, expressando principalmente a preocupação com a definição do arsenal teórico operativo da profissão, que pode ser visto nos seminários de teorização do serviço social, organizados pelo centro brasileiro de cooperação e intercâmbio de serviços sociais: o de Araxá (Minas Gerais, região sudeste do Brasil) e o de Teresópolis (Rio de Janeiro, na mesma região), esses seminários irão denotar a perspectiva modernizadora influenciada pela estrutura funcionalista norte americana, que se tornava hegemônica nesse período.

Em suas origens no Brasil, como já vastamente documentado, o Serviço Social conta com a decisiva influência da Igreja Católica e do Serviço Social europeu, em especial franco-belga, também de raiz católica. A igreja Católica dominou majoritariamente a formação especializada no País até a década de 70, época em que se ampliou a incorporação dos cursos isolados de Serviço Social pela Universidade Pública, ocorrendo um amplo processo de secularização da profissão. Aquele ideário se mantém no campo dos valores, mesclado com influência da sociologia empiricista e pragmática norte-americana na leitura da sociedade e na tecnificação dos procedimentos profissionais (Iamamoto, 2011, p. 321).

Desde seus primórdios o curso superior de serviço social brasileiro se equilibrou entre as vantagens e desvantagens porque passou a ser influenciado por diversos paradigmas durante a sua história.

Nos anos setenta do século passado, é criado o curso de serviço social no instituto superior de ciências aplicadas de Limeira, no estado de São Paulo, na região sudeste, seguindo o processo nacional da busca pela integração do mesmo com a pesquisa (Silva e Silva, 1995).

Ainda nos 70 do século XX, a pontifícia universidade católica de São Paulo dá novamente um passo a frente, criando o primeiro curso de pós graduação stricto sensu, em nível de mestrado, em serviço social do país (Netto, 2004).

O serviço social nacional conectado ainda ao modelo dos Estados Unidos da América que vislumbravam o tratamento das chamadas doenças sociais e também sofrendo críticas de alguns profissionais brasileiros que tiveram contato com a teoria social crítica marxista, via na busca pela pesquisa uma saída que agradava a quase totalidade da categoria.

No início dos anos 80 do século XX, a pontifícia universidade católica de São Paulo solidifica a sua pós graduação *scripto sensu*, inaugurando o primeiro curso de doutorado em serviço social do Brasil, consolidando o seu espaço acadêmico (Kameyama, 1998).

Naquele momento histórico o ensino superior de serviço social do país de forma decrescente na academia estava requisitando a reflexão marxiana, como paradigma para o debate sobre as iniquidades sociais bem como as suas causas.

Podemos falar que o serviço social se achava no espaço e tempo, ou seja, na cotidianidade, em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos, percebe, mas não apreende a razão de ser mais profunda dos mesmos (Kosik, 1976).

Isto não significa, porém, que não possa e não deva tomar a cotidianidade e a forma como nela nos movemos no mundo como objeto de reflexão; que não procure superar o puro e dar conta dos fatos a partir da compreensão crítica que dele vamos ganhando.

O mega citado curso brasileiro deixa tudo o que foi falado neste item explícito na temporalidade: de Neves/ José, Fernando/ Franco, Henrique e Luiz.

## **II. 4 – O ensino superior de serviço social no Brasil: Tancredo/Sarney, Collor/Itamar, Cardoso e Lula**

É nesse cenário de inserção subalterna na mundialização do capital que se acelera o processo de reestruturação do capitalista, tanto na esfera da produção capitalista, quanto na esfera da circulação mercantil e do intercâmbio social. O choque de competitividade que percorre os governos Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso torna-se um traço marcante da “década neoliberal” desde o governo Collor de Mello, constituíram-se diretrizes voltadas para dar maiores níveis de eficiência operacional, produtividade e competitividade próximas dos paradigmas internacionais (Alves, 2003, p. 12).

A partir da primeira eleição direta depois da redemocratização até hoje está em curso uma gama de reformas, aonde há uma grande flexibilização dos direitos sociais e um enorme estímulo a individualização, portanto o Estado é empurrado para uma redefinição no que tange o seu papel na atualidade, isto é, uma gigantesca transferência por parte do poder estatal de funções para o mercado.

É, também, reconhecida a hegemonia que as interpretações de caráter histórico-crítico foram assumindo progressivamente na liderança do debate acadêmico-profissional brasileiro, a partir da década de 80. Nesse rumo intelectual e político, é construída uma nova face para o Serviço Social, distinta da herança de suas origens, nos campos da produção teórica e do exercício profissional, ampliando suas bases de legitimidade para além das esferas patronais, no sentido de incorporar os interesses e as necessidades dos segmentos populacionais subalternizados alvo dos serviços prestados pelo assistente social. Tal percurso é socialmente tributário das lutas acumuladas pela conquista do Estado de Direito e do aprofundamento do processo de democratização da vida social – da sociedade e do Estado -, capitaneado pelo movimento das classes trabalhadoras sob a liderança do operariado industrial, que abarca a economia, a política e a cultura. Encontra-se aí o alicerce sociopolítico que tornou socialmente possível e viável o deslocamento das interpretações de cunho estrutural-funcionalista da cena principal do debate profissional, alargando espaços para vertentes histórico-críticas no universo do Serviço Social (Iamamoto, 2011, p. 212).

A despeito deste paradigma com exacerbamento das lutas sociais na época da reconquista da democracia e juntando se a isso a conquista da hegemonia do pensamento de Marx & Engels no serviço social brasileiro o mesmo adentra em uma nova fase.

Nos anos noventa do século passado é fundado sobre essa noção o curso de serviço social na união das faculdades dos grandes lagos, em São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, na região sudeste brasileira (Iamamoto, 2005).

Nesse referido momento histórico tem se a fortificação da hegemonia marxiana no serviço social nacional, inspirando a luta e construção de vários documentos normativos da categoria profissional, que serão constitutivos da perspectiva democrática do país.

No início dos anos dois mil, é criado também sobre estes princípios, o curso de serviço social da escola superior de ciências da santa casa da misericórdia de Vitória, no estado do Espírito Santo, na região sudeste do Brasil (Couto, 2004).

Já nesta década tem início uma forte expansão do ensino superior de serviço social no Brasil, bem como a flexibilização do seu projeto norteador.

A expansão exponencial das instituições de ensino superior e do número de matrículas em cursos de Serviço Social, nos governos Cardoso e Lula, sob a liderança do empreendimento empresarial privado, é hoje adensado pela regulamentação do ensino à distância. Esse crescimento indica a duplicação, a curto prazo, do contingente profissional com repercussões no crescimento do desemprego, na precarização das condições de trabalho, no aumento da insegurança no trabalho e numa preocupante despolitização da categoria profissional, com inéditas conseqüências para o projeto norteador da profissão no País. Provavelmente, estamos diante da formação de um exército assistencial de reserva, possível recurso para qualificação do voluntariado, reforçando os chamamentos à solidariedade. Isso impõem o acompanhamento criterioso dessa expansão recente do ensino universitário na área (Iamamoto, 2011, p.43).

Em resumo, o ensino superior de serviço social no país, progrediu de maneira similar ao restante dos cursos. No próximo capítulo focaremos no nosso maior interesse nesta pesquisa: o ensino superior à distância de serviço social no Brasil na contemporaneidade.

### **CAPÍTULO III – DE LULA A DILMA: UM RESUMIDO HISTÓRICO E A TRAVESSIA DO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

Não apenas Paracelso no século XVI, mas também Goethe e Schiller no fim do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX ainda acreditavam em um ideal educacional que poderia orientar e enriquecer humanamente os indivíduos ao longo de toda a sua vida. Ao contrário, a segunda metade do século XIX foi marcada pelo triunfo do utilitarismo e o século XX capitulou sem reservas também no campo educacional às concepções mais estreitas de “racionalidade instrumental”. Quando mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias (Mészáros, 2014, p. 80).

Essa citação de István Mészáros convida a buscar explicações nas trilhas do ensino superior à distância de serviço social no Brasil, ainda que delimitado no foco deste estudo.

### **III. 1 – O ensino superior à distância de serviço social no Brasil: os governos Lula**

Veja-se então que, a despeito dos avanços científicos e tecnológicos, a qualidade do ensino e da escola vem demonstrando uma involução assustadora. Quanto mais se estudam metodologias de ensino e quanto mais se descobrem novos caminhos para o prolongamento da vida, menos se auxilia o homem a desenvolver efetivamente sua intelectualidade. Os progressos detectáveis são fruto de um conjunto ínfimo de estudiosos afortunados que, por sorte ou por arrojo, conseguem transpor as barreiras políticas do descaso com a educação e avançam no estudo e na pesquisa, teimando em crescer e ajudar no desenvolvimento de sua nação (Simões, 2010, p. 15).

Vive-se há pouco tempo numa sociedade (quase que global) da informação, uma comunidade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, na qual as conseqüências para o ensino superior à distância, são gigantes.

Torna-se fundamental saber comunicar, investigar, fazer, trabalhar em grupo, estar disposto a novas aprendizagens, articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

A educação está tão defasada em todos os níveis que não bastam medidas paliativas. Obrigar estudantes a ficarem trancados numa sala de aula, quando existem outras possibilidades, torna-se cada dia mais contraproducente. Para discentes que têm acesso regularmente à Internet, as instituições educacionais têm que repensar esse paradigma engessado de currículo, aonde considera a sala de aula como o espaço por excelência em que ocorrer a aprendizagem.

Mas o ensino do futuro já cobra seus dividendos no nosso presente, uma vez que o emprego das novas tecnologias digitais reconfigura cotidianamente as identidades dos professores e dos estudantes e, portanto, a própria prática docente. Recentemente, fez sucesso uma propaganda de impressora cujo cenário era exatamente uma sala de aula. O professor pedia aos seus estudantes para que produzissem um texto sobre animais. Um dos estudantes escreveu uma redação de próprio punho e a entregou com trajes de menino das cavernas. O olhar de censura do professor fez com que o estudante voltasse para casa, digitasse a palavra animais num sítio de busca da internet e imprimisse pilhas de imagens e textos sobre macacos, leões, girafas etc. Aí sim ele foi recompensado pelo professor. O sucesso de tal propaganda confirma o quanto tal prática se universaliza e se torna comum nas instituições escolares, desde o ensino fundamental até o superior. E isso ocorre, em muitas ocasiões, sob o olhar conivente do professor. Diante de uma dúvida exposta pelo estudante que acessa a internet na sala de aula, o professor pode se comportar de várias formas. Ele pode, por exemplo, fingir que responde à questão e, no meio da elaboração do raciocínio, tergiversar para outro assunto. Além disso, o professor pode simplesmente dizer ao estudante que o assunto não é relevante, se esquivando não só da resposta, como também da dura admissão de que a desconhece (Zuin e Zuin, 2011, pp. 222-223).

Caminha-se de forma rápida na direção de uma educação flexível em que as melhores características de todas as modalidades poderão ser integradas. Portanto, estamos defronte de um novo modelo, sem limites de qualquer natureza. Assim, sem prejuízo das especificidades do ambiente educacional, a educação atravessa obstáculos e não aceita fronteiras, incorporando todos os possíveis e imagináveis nichos, que podemos proclamar espaços e tempos de aprendizagem.

Alguns cursos de ensino à distância oferecerem tecnologias avançadas dentro de uma visão conservadora (multiplicando o número de discentes em detrimento do número de docentes ou pior ainda substituindo-lhes por tutores). Já outras ofertam cursos de qualidade, integrando tecnologias e propostas pedagógicas inovadoras, com ênfase na aprendizagem e com uma mistura de uso de novas tecnologias e momentos presenciais.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino não pode negligenciar o essencial, isto é, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos importantes do processo educativo e participativo, principalmente. Portanto, é básico romper com a idéia de que o aparato tecnológico é responsável direto pela qualidade ou não do processo educativo.

O ensino à distância pode facilitar e muito o aprendizado, desde que tenha infraestrutura por parte das instituições, a dedicação dos professores e disciplina dos alunos interessados nesse método de educação.

De certa maneira é um tipo de educação utilizado por todos, já que a internet é a mais nova e acessível biblioteca do nosso tempo. É impossível, nos dias de hoje, não aprender sem que se utilize esse modelo de ensino, seja por consultas à internet, trabalhos via computador, etc.

Pode ser constatada através de simples levantamentos de frequência, enquanto suscita a discussão do privilégio da técnica como opção política, modalizada pelo acréscimo de adjetivos, como estratégia discursiva. É o que ocorre, por exemplo, em “ensino presencial físico”. Do ponto de vista epistemológico, o “novo paradigma” quebra a unidade, graficamente representada pelo hífen (ensino-aprendizagem). Deixa de contemplar o ensino, concentrando-se na aprendizagem ressignificada (Barreto, 2012, pp. 991-992).

Predomina no ensino superior à distância um clima que propicia a adesão esta modalidade de ensino, para muitos, entendida como espaço de resolução dos problemas relativos à formação, num país continental como o Brasil, que tanto necessita de ofertas educativas para atender a demanda de suas carências, chegando até onde estão os que necessitam de estudar.

A complexidade do ensino superior à distância no Brasil tem características bastante interessantes, em seus aspectos: de ensino, aprendizagem e gestão.

Esta modalidade educacional não pode ser encarada como uma panacéia para todos os males do ensino superior brasileiro, mas pode ser uma boa saída para o seu desenvolvimento. Há um enorme esforço dos educadores e pesquisadores em indicar que os problemas da educação brasileira não se concentram somente dentro do sistema educacional, mas antes de tudo refletem uma situação de desigualdade social.

Sendo assim, a partir da pouca vivência com esta nova prática, a alteração do tipo de didática e a hibridez das instituições (predomina no ensino à distância em instituições que são tradicionalmente voltadas para a educação presencial e outras que adentraram recentemente nesta nova modalidade), deve-se analisar contemporaneamente o sistema brasileiro de ensino superior na modalidade à distância e especificamente o curso de serviço social e assim identificar os desafios.

De um lado, as TIC representadas como nova força motriz da sociedade, apagando as contradições entre capital e trabalho e os determinantes do desenvolvimento desigual do capitalismo em nível mundial, extrapolando as condições da sua produção, elidindo as múltiplas determinações do real; de outro, as TIC são vistas como produção que não pode ser pensada fora das relações sociais que as engendram (Barreto, 2012, p. 989).

As organizações educacionais superiores brasileiras vêm passando por um processo de mudança extremamente significativo, com destaque para a expansão da modalidade do ensino à distância de serviço social no país na contemporaneidade.

A explosão do ensino à distância de 2004 a 2010 alcançou um enorme percentual, aumentou mais de 40% no Brasil, em 2004, o total de estudantes nesta modalidade era de 309.957, já em 2010, saltou para 760.599 (Associação Brasileira de Educação à Distância, 2010).

Um grande número de estabelecimentos de ensino superior aderiu ao ensino à distância para com isso aumentar de maneira muito expressiva os cursos, as matrículas dos alunos e o alcance territorial da instituição.

O Brasil está se dedicando mais ao ensino à distância em nível superior na contemporaneidade. Muitas instituições educacionais passaram por uma vigorosa expansão nesta modalidade de educação demonstrada pelos dados do censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação (Brasil, 2007).

A academia iniciou pesquisas sobre a temática e debate os resultados encontrados. Incluem-se nas investigações não apenas os processos envolvidos no ensino superior à distância, mas também os sujeitos que dela participam, tentando escapar das análises maniqueístas e apresentando resultados objetivos.

Nesse cenário, o professor é como o jardineiro, que cria condições, possibilidades e espaços para o crescimento e o florescimento de condutas de valor para a sociedade atual, e não o mecânico, que segue um manual de procedimentos, a fim de treinar pessoas a pensar e a agir de determinadas maneiras consideradas adequadas para determinado contexto ou finalidade (Soares, 2011, pp. 40-41).

Estes indicadores (que ainda precisam ser atualizados e, portanto tem como perspectiva um enorme salto numérico) explicitam a sua vigorosa expansão e por outro lado a falta de controle estatal devido à forma abrupta como se deu a expansão da modalidade de ensino à distância. Sendo assim, o trabalho do professor é determinante para o encaixe desta nova modalidade na realidade social, mas não só o dele e sim de todos.

Se esses fatores indicam tendências na expansão do ensino à distância, dentro disso a expansão do ensino superior, em seu caráter mais amplo, enseja como dito anteriormente, um movimento desafiante, no que tange esse nível de formação (Alonso, 2010).

Até porque uma coisa é o aumento esplêndido de diplomados no ensino superior brasileiro outra é a formação profissional, em termos qualitativos que reflete no desenvolvimento social do país.

Tem que haver um cuidado especial ao analisar o expressivo quantitativo de formandos do ensino superior nacional, pois quantidade por si só não indica qualidade (Preti, 2010).

A falta de transparência com os objetivos da implantação da modalidade de ensino superior à distância no Brasil acaba por criar novos gargalos que facilita a exclusão social, como o preconceito a modalidade: as instituições, os profissionais, os alunos etc.

É preciso, entretanto, habitar, ser parte da comunidade, pois quem habita é responsável pelo ambiente e pelo grupo, participa, é leitor atento, questiona, propõe, cria coletivamente e individualmente, de forma responsável e comprometida, isto é, aprende (Scherer, 2014, pp. 55-56).

Existem inúmeras questões que permeiam o ensino à distância, ainda mais como modalidade do ensino superior, com o agravante da responsabilidade formativa do curso em que vai ser aplicada, por isso não pode ser tratada de forma rasa. O importante agora é ser participativo para poder ter os devidos acertos.

Em tese o ensino à distância é simples: discentes e docentes em locais distantes comunicando pelas tecnologias existentes, entretanto, esta modalidade para alguns (Ferreira, Pereira e Souza, 2014) parece ser sinônimo de algo pernicioso, que deve ser banido para que a qualidade da educação não seja afetada, para outros, porém, pode ser a salvação (Moore e Kearsley, 2010).

O debate tem que ser feito de forma a colocar na balança os pros e contras desta modalidade de ensino superior e o seu encaixe nos referidos cursos, sem demagogia, pois os benefícios podem ser vários como também os seus malefícios.

As conseqüências destas questões no campo da educação, e no ensino superior à distância especificamente, são fulcrais, pois, como acontece no mundo do trabalho o sujeito passaria a ser considerado o único responsável por seu sucesso ou derrocada em se adaptar às novas regras do trabalho (da tecnologia), em estar ou não entre a minoria de trabalhadores agraciados com empregos, também no que tange a educação o indivíduo seria responsabilizado pela realização de sua própria formação constituída como ele quiser, dentre as que lhe são oferecidas, segundo um amplo cardápio sugerido por um conjunto de organizações educacionais (Belloni, 2010).

Nos cursos de graduação produz-se uma tendência ao surgimento de cursos de menor duração e da educação à distância (EAD), que sejam capazes de atender à pressão por vagas, enquanto mantém-se simultaneamente uma estrutura tradicional, geralmente destinada a segmentos sociais mais favorecidos (Catani e Hey, 2007, p. 417).

Pode-se dizer que na contemporaneidade o momento é de transformação brutal, no qual os modelos presentes na sociedade já não estão dando mais conta das relações, necessidades e desafios.

São latentes os buracos que podemos adentrar no que tange a investigação sobre o ensino superior à distância no Brasil, na perspectiva da aprendizagem (discente) e principalmente do ensino (docente), bem como no gerenciamento (gestor) no horizonte da diversidade desta modalidade na contemporaneidade.

Existem muitos questionamentos do paradigma de uma sociedade centrada no trabalho, afirmando o advento de uma sociedade da informação na atualidade. Com isso, está ocorrendo um questionamento da sociedade que privilegia a formação para o trabalho, sublevando uma suposta sociedade da informação, que foca na aprendizagem, convergindo para a construção de um novo modelo educativo. Portanto, é preciso pesquisar quais são os rebatimentos nos elementos que se transformaram e continuam se transformando durante este período enfocado.

Importantes planos dos governantes deste período, nas esferas: executiva, legislativa e judiciária, em nível: federal, estadual e municipal, foram executadas para o arrefecimento estupendo de modo a espalhar consistentemente o ensino superior brasileiro à distância pelo território nacional.

Universidade Aberta – O decreto nº 5.800, de junho de 2006, instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Trópia, 2007, p. 9).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi responsável por uma das maiores fundações de cursos no Brasil, sendo ele também o instaurador em dois mil e seis da modalidade de ensino à distância de serviço social (Lima e Pereira, 2009).

Em termos de modelo de EAD, a UAB tem por base a mesma organização do Cederj: pólos educacionais nos municípios; sistema de tutoria presencial nos pólos municipais e a tutoria à distância nas instituições de Ensino Superior; pagamento de bolsas tanto para tutores como para coordenadores de disciplinas (Segenreich, 2009, p. 216).

São inegáveis os investimentos que o governo federal nesta gestão citada acima realizou no país (incluindo na educação), criou muitas instituições de ensino superior (sendo algumas universidades) e as espalhou por todas regiões da nação, dentre os cursos o de serviço social.

Ocorre que a expansão do ensino universitário no país, nas últimas décadas, motiva a existência de turmas com significativo número de alunos, bem como a ocorrência de professores responsáveis por várias turmas, resultando natural acúmulo de tarefas docentes e, desse modo, se mostra complexo e de difícil execução o sistema de orientação individual (Vasconcellos, 2010, p. 7).

O governo de Luiz Inácio Lula com nítidas perspectivas populistas e pressionado pelos organismos internacionais criou muitos cursos superiores (incluindo de serviço social), entretanto era impedido pelos mesmos de aumentar ainda mais os gastos públicos, portanto aumentou a carga de trabalho dos profissionais da educação pública e incentivou deliberadamente o mercado para maximizar a quantidade de cursos, que por sua vez se valeu da modalidade de ensino à distância para isso (Pereira, 2012a).

Com a pressão exercida por todos os lados este governo estimulou através de incentivos fiscais a iniciativa privada para o incremento de vagas em nível superior com oferecimento de bolsas de estudos aos estudantes brasileiros (diversas reduções e até mesmo isenção).

O governo de Luiz Inácio pressionado externamente e internamente propiciou a abertura sem controle de cursos de ensino superior pelo país afora, sendo ponta de lança deste projeto o capital (como era de esperar devido a sua natureza econômica política) usou da modalidade de ensino à distância para majorar os seus lucros (Neves, 2004).

O governo de Luiz ainda reestruturou as universidades federais produzindo assim muito mais vagas e criou uma forma de as instituições de ensino superior públicas hiper aumentarem também as suas vagas, com a modalidade de ensino à distância.

O ensino superior de serviço social à distância no Brasil na contemporaneidade é o terceiro maior curso em número de matrículas, enquanto na modalidade presencial está longe de ficar entre os dez (Lima, 2007).

A modalidade do curso citado acima é oferecida quase que exclusivamente por meio de instituições de ensino superior privada no Brasil.

A disparidade na quantidade das formas como é estimulado e oferecido o curso superior de serviço social no Brasil é gigantesca e, além disso, a maneira como é tratado pelo governo Lula também (Pereira, 2008).

Outra marca da expansão em curso no país refere-se ao uso do EaD, que vem sendo concebido como uma modalidade privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação (Mancebo, 2015, p. 39).

Na categoria profissional de serviço social são entendidos estes dados como um estímulo a um curso de custo muito barato, para oferecer em grandes quantidades, em muitas localidades e que pode gerar um enorme número de vagas, portanto gigantescas quantias de lucro.

Deve-se levar em conta que o referido curso nasceu pela iniciativa privada religiosa católica e trafejou por uma infinidade de iniciativas, portanto é muito expressiva a projeção que a modalidade de ensino à distância alcançou (Pereira, 2012b).

Em pouco tempo o ensino superior à distância de serviço social ultrapassou em muito em números as demais formas do referido curso (privado confessional, público federal, público de abrangência federal, público estadual, público municipal, privado de abrangência federal, privado de abrangência estadual e privado de abrangência municipal etc.).

Pode-se afirmar que a modalidade de ensino à distância é responsável por mais de 50% do número de vagas nos cursos de serviço social no Brasil (Lima, 2008).

Também chama atenção que uma dentre as diversas modalidades de ensino superior de serviço social responda pela metade da oferta de vagas, já que existe um número reduzido de instituições de ensino que disponibilizam as mesmas.

A diferença de percentagem entre os diversos segmentos que oferecem o referido curso superior demonstra a inclinação tanto governamental como do mercado para o ensino à distância no serviço social (Pereira, 2009).

Verifica-se uma tendência equivocada no sentido de considerar que a maior ou menor utilização das NTIC é uma medida de qualificação (ou desqualificação) da EAD como alternativa metodológica (Segenreich, 2003, p. 205).

O que se coloca em questão não são uma ou outra instituição que disponibiliza o curso de serviço social na forma de ensino à distância ou os seus profissionais e muito menos os seus alunos, mas sim a reflexão sobre o sistema como um todo (Pereira, 2012a).

Apesar deste governo ter criado alguns cursos de serviço social pelo país através da reestruturação de algumas instituições federais de ensino superior o mesmo estimulou de diversas formas muito mais a iniciativa privada para expandir o ensino superior, que se aproveitou disso para aumentar ainda mais a sua presença optando pela modalidade de ensino à distância.

Pode-se deduzir que a partir destes indicadores existe uma predisposição para o aumento de cursos superiores de serviço social nesta modalidade no país (Pereira, 2010a).

De modo geral, estes cursos superiores da modalidade de ensino à distância têm metodologias similares: material impresso da empresa, aulas via satélite, tutoria virtual, ambiente virtual de aprendizagem e encontros nos pólos de maneira esporádica, com apoio de tutor (Pereira, 2010c).

Isso difere da proposta de ensino superior de serviço social no Brasil que tem como especificidade para formação a junção da preparação teórica prática, onde a troca intensa entre os docentes e discentes é de fundamental importância, especialmente dos supervisores acadêmicos de estágio e com a contribuição dos supervisores de campo de estágio (assistentes sociais).

A grande preocupação com a ampliação da demanda e a massificação da educação superior; as novas necessidades de uma demanda cada vez mais diversificada; os novos objetivos e funções da educação superior no século XXI; o lugar da universidade no mundo virtual das novas tecnologias da informação e da comunicação (Catani e Oliveira, 2000, p. 11).

Sem prescindir da importância do ensino à distância é fundamental problematizar a concepção norteadora deste e a necessidade do estabelecimento de ações e políticas que fortaleçam as instituições de ensino superior, como um todo.

Vários aspectos podem ser citados no que tange a fragilidade do ensino superior de serviço social à distância no Brasil na contemporaneidade, destacando-se a dissociação entre a supervisão acadêmica e profissional de estágio, sendo importante também explicitar as limitações desta modalidade na oferta de atividades complementares e a separação abissal entre ensino e a pesquisa (Lewgoy e Maciel, 2008).

É preocupante a oferta desenfreada desta modalidade de curso no ensino superior e a supressão dos momentos mais importantes da formação acadêmica, dissipando a totalidade, particularidade e especificidade da razão de ser do serviço social brasileiro na contemporaneidade.

Além das distorções entre o ensino superior e a modalidade de ensino à distância, esta modalidade tem enormes contradições no que toca ao serviço social do país (Pereira, 2009).

Sintetizando, as imbricações econômicas e políticas dos governos Luiz Inácio Lula da Silva atuaram como um catalisador para a gestação do ensino superior à distância de serviço social na contemporaneidade brasileira e deixaram este legado para os governos de Rousseff.

### **III. 2 - O ensino superior à distância de serviço social no Brasil: os governos Dilma**

Dos primeiros anos do século XXI até hoje, pode-se dizer pouco, pois ainda são poucas as análises sobre a contemporaneidade, mas já existe uma crítica bem calcada nos exemplos clássicos que a história nos oferece para compararmos e tomarmos a devida posição (Tavares, 2010, p. 22).

A partir disso, pode-se dizer que o atual governo brasileiro é continuador do anterior (no que é possível, haja vista os percalços econômicos e políticos que enfrenta), ou seja, continua implementando medidas para a ampliação do ensino superior do país, que por sua vez rebatem no serviço social pela abrupta maximização via ensino à distância.

A identificação das necessidades educacionais, visando o desenvolvimento da produção e disseminação de programas de educação à distância, também pode ser uma das soluções para a educação nacional.

Mas vários documentos das entidades da categoria desvelam um grande número de tutores sem formação na área (inúmeras vezes cumprindo um papel administrativo, caracterizando exercício ilegal da profissão), orientações superficiais (gerando um sério prejuízo na conexão ensino-aprendizagem), entre outros (Pereira, 2010b).

Além da responsabilidade historicamente atribuída ao professor, ele conquistou arduamente o respeito da sociedade por sua competência e relevância e não pode ser atualmente confundido de maneira nenhuma com uma função das muitas exercidas pelos docentes: a de tutor (Pereira, 2011).

Também é notável a distinção entre os estudantes nas diversas formas que são oferecidas em nível superior de serviço social no Brasil na contemporaneidade (Pereira, 2012b).

É importante ressaltar que o aluno da modalidade de ensino à distância não tem as mesmas experiências que os demais discentes de serviço social (o contato com os docentes que mais se destacam por uma pesquisa de reconhecida qualidade, com uma proposta de extensão de grande aprendizado, freqüentando a maioria dos fóruns da categoria e tendo uma relação de profundidade com os demais estudantes nos seus espaços).

É muito relevante a busca das empresas educacionais pelo curso de serviço social, elas disponibilizam mais de 50% das vagas (Ferreira, Pereira e Souza, 2014).

Mas também existem adaptações, por exemplo, uma instituição pública que disponibilizava o referido curso de forma paga, a partir do impedimento (por irregularidades) de ofertar o mesmo na modalidade à distância, passou a fazer de forma gratuita e posteriormente de maneira presencial.

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (Mészáros, 2014, p. 43).

Tendo a educação uma função social, isto é, desempenhando um papel constitutivo na sociedade, o processo educativo promove um pilar essencial na construção e/ ou transformação da mesma. As linhas de ação do ensino superior à distância de serviço social no Brasil devem pretender democratizar o acesso aos meios tecnológicos e de informação, para ampliar o conhecimento e incentivar professores e alunos para a aprendizagem contínua.

A educação tem que ser refletida a partir da vida em sociedade. Quem trabalha com ela tem a responsabilidade de planejar com enfoque social. Avaliando a situação geral em conjunto com as específicas das instituições de ensino para realizar ajustes que visem à melhoria do atendimento às necessidades sociais.

Diferente de simplesmente mostrar dados quantitativos de crescimento expressivo do número de vagas da modalidade à distância do ensino superior de serviço social no Brasil da contemporaneidade, é preciso demonstrar o desenvolvimento qualitativo referido acima.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (Sader, 2014, p. 16).

Dialogando com a citação acima, existem muitas críticas a educação, no sentido que a mesma está perdendo sua função de construir sujeitos autônomos, reflexivos e conscientes, que pudessem modificar a sociedade, a cultura e a si próprios. Segundo ele, a instituição educacional da atualidade procura alocar as pessoas no mundo atual e não produzir mais o espírito indagador, que duvida, pesquisa, cria e produz. De acordo com ele, esta se perdendo a meta de desenvolver projetos articulados para a construção de novos paradigmas para a educação brasileira. A partir dele, é principalmente papel estrutural do Estado a indução do desenvolvimento, compreendendo todos os agentes institucionais (e não institucionais).

Ainda segundo ele, o resultado do modelo atual tem-se uma educação que esqueceu a sua função primordial, que era educar para o esclarecimento, autonomia e participação na sociedade. Ainda de acordo com ele, o sujeito não tem mais a capacidade de síntese da realidade, de interpretar sua existência e viver de maneira autônoma. Ainda a partir dele, abandonou o objetivo de usar o progresso para a justiça social.

Se não houver espírito crítico, pesquisa, capacidade de análise, autonomia, etc. A qualidade de um projeto educativo é irremediavelmente afetada. Pode-se afirmar que a educação no Brasil corre esse risco, se confirmado que há um grande número de instituições onde não se aplicam aqueles desideratos nobres da educação.

(...) alerta, porém, que o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social -, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (Jinkings, 2014, pp. 11-12).

Investir na educação à distância e nas novas tecnologias pode ser uma estratégia para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, desde que seja direcionada como fim último a qualidade e não só a quantidade. Seu propósito tem que ser de agente de inovações tecnológicas, e de fomento da incorporação das tecnologias de informação e comunicação aos métodos didáticos pedagógicos, além de promover pesquisa e desenvolvimento com a introdução de novos conceitos.

Está em voga a substituição da formação superior profissional, em geral, por cursos aligeirados, especialmente sob a modalidade de ensino à distância, com o discurso que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade dos discentes. Esta estratégia de certificação em massa de estudantes, principalmente via esta modalidade, se constitui aparentemente em inclusão social, mas poderá fornecer à justificativa, por uma suposta incompetência do aluno, para exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

O ensino superior à distância em serviço social no Brasil da contemporaneidade não é suficiente para acalentar os desejos mais antigos dos apartados da educação brasileira, pois devido à percepção da elite de que tem que ser oferecido através desta modalidade uma educação pobre para pobres, a mesma acaba excluindo socialmente ao invés do contrário (Netto, 1998).

Não basta pensar-se nos critérios de credenciamento de cursos sem levar em conta toda a produção de diplomados já existente, em consequência da proliferação de escolas, cursos, faculdades, centros acadêmicos e mesmo universidades. Não se pode deixar de considerar, em profundidade, a produção real, efetiva, do elenco de profissionais que ali vai atuar, formando as novas gerações de profissionais (Simões, 2010, p. 20).

Os cursos superiores de serviço social à distância no Brasil já são uma realidade, inclusive referendada pelo Estado, sendo assim as suas consequências tem que ser encaradas, ou seja, devem ser analisadas e encaminhadas para o melhor fim possível no que tange o futuro de profissionais, categoria e a sociedade em geral. Os objetivos devem ser balizados no sentido de criar um espaço de reflexão e ação sobre estes desafios para o seu equacionamento.

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo (Freire, 2014, p. 85).

Inspirados pelo autor da citação acima, se produziu um grande debate em torno do ensino, pesquisa e o estágio curricular, como sendo os principais pilares fundamentais da formação acadêmico profissional em serviço social no país.

No que diz respeito ao ensino pode-se resumir nas seguintes questões: aligeiramento do referido curso na modalidade de ensino à distância (geralmente possui o tempo menor de duração acadêmica que na modalidade presencial), o uso pela maioria das instituições de material homogeneizado e de reduzida bibliografia (uso corrente de apostilas institucionais, utilizando pouco a extensa literatura profissional); carência (há poucos profissionais habilitados academicamente para exercerem o magistério na maioria das localidades e especialmente no interior da nação) e a substituição de docentes assistentes sociais por tutores sem a devida formação profissional na área citada anteriormente (provocando serias distorções formativas nos futuros bacharéis); a quase nula relação dos alunos do ensino à distância do serviço social brasileiro com as instituições educacionais de ponta deste curso (pela falta de estímulo ao intercâmbio entre as unidades formativas da categoria), igualmente com os docentes mais reconhecidos (ausência de estímulo para integração), como também a troca com os demais discentes e outros profissionais nos fóruns da categoria (afastamento desencadeado pelo preconceito), etc.

Em relação à pesquisa pode-se sintetizar que ainda é cedo para avaliar a mesma no ensino à distância de serviço social do país, mas cabe salientar que não pode faltar pela sua grande importância para o conhecimento.

O estágio é considerado pela categoria dos assistentes sociais um momento primordial de orientação, seja pelo docente (assistente social) e/ ou pelo supervisor de campo (também assistente social) ao estudante de serviço social, visando à reflexão através da associação teórica - prática para uma formação profissional completa.

A modalidade de ensino superior à distância em serviço social no Brasil na contemporaneidade conseguiu o apoio do Estado e mercado, com isso, conseguiu facilmente ter o maior número de alunos no referido curso.

Esta modalidade pode ser um instrumento ousado do ponto de vista educacional, porém viável, permitindo que a educação superior chegue a outros pontos do país, visando expandir através da interiorização a oferta de cursos do ensino superior, enfrentado as desigualdades sociais e permitindo o ingresso das camadas populares do país.

O que for feito hoje, com qualidade, poderá servir de modelo para a educação no futuro, pois caminha-se para superar os desafios atuais e chegar a ser um país mais justo e solidário, para que todo cidadão tenha, em sua idade apropriada, o acesso à educação conforme reza a carta constitucional.

Antigamente a universidade era uma universidade de elite. Apenas os filhos dos formados tinham acesso a ela. Salvo raras exceções, quem estudava dispunha de tempo integral. A universidade era concebida para ser cursada com calma, parte do tempo reservada aos estudos e parte aos “sádios” divertimentos goliardescos, ou ainda às atividades nos organismos representativos.

As lições consistiam em prestigiosas conferências, após o que os estudantes mais interessados se afastavam com os professores e assistentes para demorados seminários – dez, quinze pessoas no máximo.

Ainda hoje, em muitas universidades americanas, um curso nunca comporta mais de dez ou vinte alunos (que pagam bem e têm direito a “usar” o professor sempre que o desejarem, para discutir com ele). Numa universidade como a de Oxford, existe um professor, chamado *tutor*, que cuida da tese de pesquisa de um reduzido grupo de estudantes (pode suceder que tenha a seu cargo apenas um ou dois por ano) e prossegue dia após dia o seu trabalho.

Se a atual situação italiana fosse assim, não seria necessário escrever este livro – conquanto alguns dos conselhos nele contidos pudessem servir também ao estudante “ideal” acima esboçado (Eco, 2014, pp. XIX – XX).

A despeito de lutar-se por uma universidade democrática, entende-se que a mesma tem um fim: o do conhecimento. Tradicionalmente, o ensino superior, pelas suas peculiaridades é voltado para elite, mas com o passar do tempo foi-se democratizando.

O ensino deve ser calcado no aprofundamento e na troca de conhecimento, onde os docentes com sua experiência direcionem os discentes em seu caminhar.

A despeito do exemplo dado na citação acima, a universidade deveria ter o cuidado de propiciar os devidos meios para tanto o educador como educando terem possibilidade de realizar uma pesquisa digna.

Saindo do outro exemplo dado posteriormente na referida citação, os alunos do ensino à distância do serviço social brasileiro necessitam de muita orientação, pois estão fora da idealização e sim vivendo a realidade do atual momento da educação nacional.

O ensino superior à distância em serviço social no Brasil na contemporaneidade, não pode ter as instituições padronizando quase a totalidade do curso e o ensinar sendo ministrado pelo senso comum de pessoas que não são assistentes sociais. Mas também é urgente romper com essa cultura conservadora, que se desinteressa em promover investimentos no apoio à disseminação do ensino nas suas diversas modalidades.

Existe um imenso potencial que se abre com as novas tecnologias do conhecimento. A educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula.

Fala-se em crises econômicas, ecológicas, religiosas, familiares, existenciais, etc. Afinal, para onde está caminhando a humanidade? Mata-se em nome da fé. Aumentam-se salários de algumas categorias sob o alibi de torná-las independentes e imunes ao suborno (ou algo semelhante). E neste cenário convivem, de um lado, assalariados que dizem não poder viver dignamente sem uns tantos mil reais do auxílio-moradia, e de outro pobres mortais que tentam sobreviver com um salário mínimo de duzentos reais (ou nem isso) sem sequer saber o que é dignidade! (Simões, 2010, p. 16).

Além de todas estas crises ditas acima se vive uma mudança paradigmática na ciência, ou seja, é um momento muito difícil, mas que tem de ser encarado com muita serenidade e prezando sempre a justiça. As tecnologias da informação e comunicação em si não são ruins para a educação.

Pode-se fazer muito mais coisas com menos esforço e isso é positivo. Mas as tecnologias sem a educação não permite organizar o seu real aproveitamento, leva apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achava-se que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas. Hoje se constata que sem os conhecimentos e a organização social correspondentes, constrói-se uma atualidade com pés de barro.

As mudanças que hoje mexem com o globo vão evidentemente muito além de uma simples mudança de tecnologias de informação e comunicação. No entanto, estas tecnologias desenvolvem um papel primordial.

E na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de ligações entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a visão do todo tem de incluir estas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de ser repensada (Alonso, 2010).

O planeta que atualmente emerge constitui ao mesmo momento um desafio ao mundo da educação, e uma oportunidade. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência e a contestação não virá de autoridades, mas sim do crescente e insustentável desgosto dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e na internet, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da instituição educacional.

Mas surge também a oportunidade, na medida em que o conhecimento, matéria prima da educação, está se tornando o recurso estratégico do desenvolvimento contemporâneo (Belloni, 2010). O saber científico, é preciso dizer, nunca esteve no epicentro dos processos de transformação social. Desempenhava um papel quase que folclórico na Grécia antiga, mais preocupada com as guerras, e mobilizou minorias ínfimas em termos sociais nas grandes civilizações, seja de Roma, da China, ou do mundo árabe.

Frente às mudanças tecnológicas que modificam o planeta terra, o mundo da educação permanece como que anestesiado, cortado de boa parte do processo de pesquisa e desenvolvimento, atualmente é essencialmente concentrado nas instituições científicas de ponta para a pesquisa fundamental, e nas empresas multinacionais para a pesquisa aplicada. Fica assim impedido de uma observação mais ampla do desafio que tem de enfrentar. Com possibilidade de influir no nosso desenvolvimento, pelo próprio peso que o conhecimento adquiriu nos processos econômicos.

Junto com os fins, emergiram os meios. Ao mesmo tempo em que a educação se torna uma ferramenta estratégica da reprodução social e de promoção das populações, surgem às tecnologias que permitem dar um grande salto nas formas, organização e conteúdo da educação. Informática, multimídia, telecomunicações, bancos de dados, vídeos e tantos outros elementos se generalizam rapidamente (Moore e Kearsley, 2010). A televisão, hoje um agente importante de formação, pode ser encontrada nos domicílios mais humildes. Os custos destes instrumentos estão baixando vertiginosamente. A internet em banda larga, em particular, que hoje atinge por volta de dois bilhões de pessoas, deverá nos próximos anos tornar-se um instrumento público universalmente disponível. Partindo das tendências verificadas em muitas nações, vislumbra-se uma categoria de educação que se abre velozmente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta contemporaneamente labutar com propostas de modernização da educação. Trata-se de refletir a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo.

As resistências à mudança são fortes. De forma ampla, como as novas tecnologias emergem normalmente através dos países desenvolvidos, e somente depois através dos segmentos da elite da nossa sociedade, temos uma tendência natural a identificá-las com interesses dos grupos dominantes. E a verdade é que servem inicialmente estes interesses. No entanto, uma atitude defensiva frente às novas tecnologias pode terminar por acuar o desenvolvimento de toda sociedade.

Com as transformações revolucionárias que atingem o mundo do conhecimento em geral, dotar-se de instrumentos e organizações adequados de administração nesta área forma seguramente um eixo essencial para romper com o nosso atraso. Trata-se de inverter o sinal político das tecnologias, torná-las ferramentas de inclusão, de democratização social através do conhecimento, e não mais instrumento de dominação (Prete, 2010).

Não se trata de inundar as instituições educacionais de computadores e outras ferramentas das tecnologias da informação e comunicação, como que caídos do céu. Numerosas pesquisas feitas em organizações de ensino demonstram como a simples informatização leva apenas ao acúmulo de equipamento sofisticado subutilizado. Trata-se de organizar a assimilação produtiva de um conjunto de instrumentos poderosos que só poderão funcionar efetivamente ao promovermos a mudança cultural, no sentido mais amplo, correspondente.

Surgem com força em toda a sociedade e também renovados nas atividades ligadas principalmente às políticas sociais, que prestam serviços diretamente às pessoas, e a própria educação que se generaliza para atingir rapidamente todas as pessoas em todas as idades. São áreas muito intensivas em conhecimento, e que são capilares, ou seja, precisam chegar a cada pessoa, cada família, de maneira específica e diferenciada, exigindo sistemas muito complexos de organização e gerenciamento, o que implica mais conhecimento (Zuin e Zuin, 2011).

Esta densidade maior em conhecimento de todas as áreas muda radicalmente o referencial paradigmático. O conhecimento, depois de produzido, pode se espalhar pelo planeta terra pelos meios modernos da tecnologia da informação e comunicação. O fato do conhecimento, sob forma de novas tecnologias, ter-se tornado no principal fator de produção na economia moderna, abre um novo paradigma de organização econômica, política, social e cultural.

Ou seja, a educação, e os sistemas de administração do conhecimento que se desenvolvem em torno dela, têm de aprender a utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação para transformar a educação, na mesma proporção em que estas tecnologias estão transformando o mundo. A transformação é de forma e também de conteúdo (Trópia, 2007).

Esta revolução se prende ao fato da eletrônica moderna ter conseguido fincar estes dígitos em movimentos de nível atômico. Através dos avanços que geraram semicondutores, transistores, circuitos integrados e microprocessadores, tornou-se possível transformar o "a" que escrevemos no teclado em sinais eletrônicos que se gravam no disco rígido ou no *pendrive*, ou ainda no nosso telefone celular. Em outros termos, todo o acervo de conhecimentos da humanidade passou para uma base que é, para todos os efeitos práticos, infinitamente pequena, e que se desloca na velocidade da luz. O conhecimento deixou de ter uma base material para se tornar um fluido de maleabilidade ilimitada, em volumes também ilimitados. Gerou-se a acessibilidade total.

O sistema digital permitiu a rápida convergência de todas as ferramentas que produzem, transmitem e recebem informação sob suas diversas formas. O conhecimento, o dado, o símbolo, tudo trafega neste gigantesco aglomerado onde telefonia (voz), televisão (imagem), e informática (informação) se articulam para formar uma espécie de infotelecomunicação, presente em praticamente tudo em nossos dias (Soares, 2011).

Com a expansão do ensino superior à distância de serviço social no Brasil hoje, seguindo a orientação do sistema acima, os trabalhadores do mesmo e os futuros ficam atrelados aos comandos do mercado.

A pulverização e massificação da formação universitária voltada à sua adequação às 'demandas flexíveis do mercado' estimulam o reforço de mecanismos ideológicos direcionados à submissão dos profissionais às 'normas do mercado', parte da estratégia do grande capital na contenção das contradições sociais e políticas condensadas na questão social. Os desdobramentos envolvem um processo de despolitização da categoria, decorrentes, ainda, isolamento do processo de ensino envolvido no EAD e falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária. Mas a questão central não é exclusivamente a modalidade de ensino à distância, que pode se mostrar como uma técnica eficaz em diferentes situações se tratada com qualidade acadêmica e direção intelectual e política. Assim não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino à distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que direciona os rumos da universidade brasileira. O estímulo ao EAD é um incentivo para a ampliação da lucratividade das empresas educacionais – este sim o seu objetivo maior – a que se subordina a qualidade do ensino e da formação universitária. É isto que permite vislumbrar, como faces de um mesmo processo, a precarização do ensino e do trabalho profissional (Iamamoto, 2011, p. 441).

A partir disso sofrem não só estes sujeitos e a categoria profissional, mas toda a sociedade que é partícipe (Gramsci, 1988). Não está sendo só esta modalidade atingida, mas se a mesma for orientada para prezar a qualidade acadêmica, o intercâmbio entre docentes e os discentes pode escapar em grande parte deste modelo geral para educação brasileira. Também não se deve ir contra o desenvolvimento de algo tão útil à sociedade atual como as tecnologias da informação e comunicação, mas não pode ser ingênuo.

## CONCLUSÃO

A educação como tudo que é inserido na atual sociedade tem influxo das tecnologias de informação e comunicação.

O ensino à distância tem recebido muito destaque no momento: tanto na prospecção de estudantes (que optam por esta modalidade pelos percalços da questão social), como o interesse de profissionais (não aproveitados pelo mercado de trabalho em véis de baixa) e instituições (que estão redirecionando o seu enfoque lucrativo), causando também uma observação investigativa por parte dos pesquisadores, pelo seu desenrolar que pode ter grandes rebatimentos sociais.

Contemporaneamente, é essencial descobrir o que move esta modalidade de ensino no Brasil, especialmente o universitário, especificamente de serviço social, porque os rebatimentos encaminham-se para problemas gigantescos.

Parte-se de uma extensa literatura sobre esta recente temática, que privilegia os dados qualitativos e em menor medida os quantitativos, para compor um estudo que visa à totalidade.

Foram elencadas como questões principais e complementares entre si nesta análise, as dificuldades contemporâneas do ensino superior à distância no país, especificamente no curso de serviço social.

A partir do uso da história tem-se como resposta nesta pesquisa a seguinte síntese:

Que está dividida entre o período colonial (começando com os jesuítas, de ensino elitista e foco religioso. O seu rompimento pelo pombalino, diferindo apenas na falta de estrutura e no enfoque régio);

O brasileiro (adentrando com a mudança da sede do reino, com a principal diferença da educação mais estruturada, já com a independência divergindo só na preocupação da formação dos intelectuais orgânicos do novo Estado, nas regências distando se nas disputas entre as oligarquias e os seus projetos educacionais, no império distinguindo no aumento das instituições de modo fragmentário);

A conhecida república velha (diverge somente pela criação da primeira universidade nacional);

Os períodos Vargas (difere na expansão de mais algumas poucas universidades e a criação do curso de serviço social focado na caridade);

O tempo de Dutra até Kubitschek (a distinção principal era na grande influência religiosa católica no serviço social);

No momento que inicia se com Quadros, depois Goulart e termina com a ditadura militar (diverge, pois na expansão do referido curso);

Com Neves/ Sarney, Collor/ Itamar e Cardoso (distingue no avanço e na precarização do serviço social);

Finalizando com o foco principal da dissertação, o serviço social à distância (com Lula diferindo na emersão e expansão da citada modalidade do curso superior e os seus rebatimentos com Dilma distinguindo nos debates em torno da temática, com variadas questões, dentre as principais, a precariedade do estágio e a sua primordial lição para a formação profissional, a falta de muitos docentes qualificados na área e a sua substituição por tutores que não possuem o referido curso, o seu foco no ensino e a quebra da importante tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão, a divulgação dos benefícios quantitativos em detrimento da qualidade do ensino, a incoerência desta modalidade com o processo histórico do serviço social até o momento).

Em suma, abre-se a possibilidade para futuras pesquisas mais robustas, agora empírica, pela multiplicidade de questões em que este tema abrange como a relação entre o processo formativo do ensino superior à distância de serviço social no Brasil na contemporaneidade e a educação na perspectiva de ser um serviço direcionado a um público específico.

## BIBLIOGRAFIA

Adorno, S. (1988). *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Aguiar, A. (1995). *Serviço social e filosofia: das origens a Araxá*. São Paulo, SP, Cortez.

Alonso, K. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. Campinas, SP, *Educação & Sociedade*, 31(4), pp. 1319-1335.

Alves, G. (2003). Trabalho e desigualdade social na reestruturação capitalista: um balanço da década neoliberal no Brasil. São Luís, MA, *Revista de Políticas Públicas*, 2(1), pp. 10-28.

Andrade, M. (2008). *O metodologismo e o desenvolvimento no serviço social brasileiro – 1947 a 1961*. Franca, SP, Edunesp.

Associação Brasileira Da Educação À Distância. (Ed.). (2010). *Censo EAD. BR: relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil*. São Paulo, SP, Pearson Education do Brasil.

Azevedo, F. (1971). *A cultura brasileira*. São Paulo, SP, Melhoramentos/ Edusp.

Barreto, R. (2012). A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. Campinas, SP, *Educação & Sociedade*, 33(121), pp. 985-1002.

Behring, E. e Boschetti, I. (2011). *Política social: fundamentos e história*. São Paulo, SP, Cortez.

Belloni, M. (2010). *Educação à distância*. Campinas, SP, Autores Associados.

Brasil. (2007). *Censo brasileiro de educação à distância*. Brasília, DF, INEP/MEC.

Buarque, C. (1994). *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro, RJ/ São Paulo, SP, Paz e Terra/ Edunesp.

Catani, A. e Hey, A. (2007). A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. Blumenau, SC, *Atos de Pesquisa em Educação*, 2(3), pp. 414-429.

Catani, A. e Oliveira, J. (2000). As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: Sguissardi, V. (Ed.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo, SP, Xamã, pp. 63-82.

Chirardelli Jr, P. (1999). *Histórias da educação*. São Paulo, SP, Cortez.

Couto, B. (2004). *O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?* São Paulo, SP, Cortez.

Cunha, L. (1985). *A universidade temporã – o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, RJ, Francisco Alves.

Eco, U. (2014). *Como se faz uma tese*. São Paulo, SP, Perspectiva.

Fávero, M. (1980). *Universidade & poder*. Rio de Janeiro, RJ, Achimé.

Faria, J. (1952). *Da fundação das universidades ao ensino na colônia*. Rio de Janeiro, RJ, Imprensa nacional.

Fernandes, F. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, SP, Dominus/ Edusp.

Ferreira, A., Pereira, L. e Souza, A. (2014). Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EAD e presenciais. Brasília, DF, *Temporalis*, 27(1), pp. 12-29.

Foracchi, M. (1965). *O estudante e a informação da sociedade brasileira*. São Paulo, SP, Nacional.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Política e educação*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Gramsci, A. (1988). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, RJ, Civilização Brasileira.

Iamamoto, M. e Carvalho, R. (2003). *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo, SP, Cortez.

Iamamoto, M. (2005). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo, SP, Cortez.

Iamamoto, M. (2011). *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo, SP, Cortez.

Jinkings, I. (2014). Apresentação. In: Mészáros, I. *A educação para além do capital*. São Paulo, SP, Boitempo, pp. 9-14.

Kameyama, N. (1998). *A trajetória da produção de conhecimentos em serviço social: avanços e tendências (1975-1997)*. São Paulo, SP, Cortez.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Lewgoy, A. e Maciel, A. (2008). Reflexões acerca do ensino à distância na formação em serviço social. Brasília, DF, *Temporalis*, 15(1), pp. 28-49.

Lima, K. (2007). *Contrarreforma da educação superior – de FHC a Lula*. São Paulo, SP, Xamã.

Lima, K. (2008). Contrarreforma da educação superior e formação profissional em serviço social. Brasília, DF, *Temporalis*, 15(1), pp. 41-60.

Lima, K. e Pereira, L. (2009). Contrarreforma na educação superior brasileira: impactos na formação em serviço social. Pelotas, RS, *Sociedade em Debate*, 15(1), pp. 31-50.

Lima, S. (1992). *Fontes para a história do serviço social: revisitando as origens da profissionalização do assistente social – Rio de Janeiro (1937-1945)*. Rio de Janeiro, RJ, Dissertação de Mestrado – UFRJ.

Mancebo, D. et alii. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010). Rio de Janeiro, RJ, *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), pp. 31-50.

Marinque, M. (2000). *História do serviço social na América Latina*. São Paulo, SP, Cortez.

Marx, K. e Engels, F. (1977). *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo, SP, Alfa - Omega.

Mesquita Filho, J. (1969). *Política e cultura*. São Paulo, SP, Martins.

Mestriner, M. (2008). *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo, SP, Cortez.

Mészáros, I. (2014). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP, Boitempo.

Moore, M. e Kearsley, G. (2010). *Educação à distância*. São Paulo, SP, Cengage Learning.

Nadai, E. (1987). *Ideologia do progresso e o ensino superior*. São Paulo, SP, Loyola.

- Netto, J. (1998). *“Prólogo” do manifesto do partido comunista*. São Paulo, SP, Cortez.
- Netto, J. (2004). *Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. São Paulo, SP, Cortez.
- Neves, L. et alii. (2004). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo, SP, Xamã.
- Oliven, A. (1990). *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Pereira, L. (2008). *Educação e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. São Paulo, SP, Xamã.
- Pereira, L. (2009). Mercantilização do ensino superior, educação à distância e serviço social. Florianópolis, SC, *Katálysis*, 12(2), pp. 45-63.
- Pereira, L. (2010a). Mercantilização do ensino superior e a precarização do trabalho docente: faces da negação do direito à educação. In: Marconsin, C. e Marques, M. (Eds.). *Trabalho e direitos: conquistas e retrocessos em debate*. São Paulo, SP, Lumem Juris, pp. 153-169.
- Pereira, L. (2010b). ENADE no contexto de contrarreforma do ensino superior: reflexões para o serviço social. Brasília, DF, *Temporalis*, 21(2), pp. 52-71.
- Pereira, L. (2010c). A expansão dos cursos de serviço social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em serviço social. São Luís, MA, *Revista de Políticas Públicas*, 11(3), pp. 323-331.
- Pereira, L. (2011). Trabalho docente em cursos de serviço social EAD. São Luís, MA, *Revista de Políticas Públicas*, 12(3), pp. 232-245.

Pereira, L. (2012a) Perfil do corpo docente, tutorial e de coordenações de curso de serviço social na modalidade de EAD. São Luís, MA, *Revista de Políticas Públicas*, 13(3), pp. 433-440.

Pereira, L. (2012b). Expansão dos cursos de serviço social na modalidade de EAD: direito à educação ou discriminação educacional? Brasília, DF, *SER Social*, 14(1), pp. 30-49.

Pilletti, N. e Pilletti, C. (1990). *História da educação no Brasil*. São Paulo, SP, Ática.

Pinto, A. (1962). *A questão da universidade*. Rio de Janeiro, RJ, Editora Universitária/UNE.

Preti, O. (2010). *Educação à distância: fundamentos e políticas*. Cuiabá, MT, Edufmt.

Ramos, F. (2004). A constituição afetiva da infância e da família no período colonial: o nascimento da profissão docente no Brasil. In: Almeida, J. (Ed.). *Profissão docente e cultura escolar*. São Paulo, SP, Intersubjetiva, pp. 13-40.

Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Romanelli, O. (2001). *História da educação no Brasil (1930/ 1973)*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Sader, E. (2014). Prefácio. In: Mészáros, I. *A educação para além do capital*. São Paulo, SP, Boitempo, pp. 15-18.

Segenreich, S. (2003). Educação superior à distância: políticas públicas e realidades. Campo Grande, MS, *Série-Estudos*, 16(1), pp. 199-213.

Segenreich, S. (2009). ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. Campinas, SP, *Pro-Posições*, 20(2), pp. 205-222.

Scherer, S et alii. (2014). Educação à distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Curitiba, PR, *Educar em Revista*, 1(4), pp. 53-77.

Schwartzman, S. (1979). *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo, SP, Nacional.

Schwartzman, S. (1994). *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra.

Silva e Silva, M. et alii. (1995). *O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura*. São Paulo, SP, Cortez.

Simões, D. (2010). Introdução – A trindade no conhecimento: uma leitura semiótica libertária. In: Henriques, C. (Ed.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro, RJ, Eduerj, pp. 13-22.

Soares, et alii. (2011). Convivência e aprendizagem em ambientes virtuais: uma reflexão a partir da biologia do conhecer. Belo Horizonte, MG, *Educação em Revista*, 27(3), pp. 39-59.

Sposati, A. (2004). *A menina Loas: um processo de construção da assistência social*. São Paulo, SP, Cortez.

Tavares, R. (2010). *As “esquinas” duvidosas aonde se encontra o Sindicato dos Assistentes Sociais no Estado do Rio de Janeiro (SASERJ)*. Campos dos Goytacazes, RJ, Monografia de Bacharelado – UFF.

Teixeira, A. (1989). *O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1960*. Rio de Janeiro, RJ, Fundação Getúlio Vargas.

Trópia, P. (2007). A política para o ensino superior do governo Lula: uma análise crítica. São Carlos, SP, *Cadernos da Pedagogia*, 1(2), pp. 1-19.

Vasconcellos, I. (2010). Prefácio. In: Henriques, C. (Ed.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro, RJ, Eduerj, pp. 7-10.

Velloso, J. et alii. (1991). *Universidade pública – política, desempenho, perspectivas*. Campinas, SP, Papirus.

Vieira, B. (1985). *História do serviço social: contribuição para a construção de sua teoria*. Rio de Janeiro, RJ, Agir.

Yazbek, M. (1977). *Estudo e evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945*. São Paulo, SP, Dissertação de Mestrado – PUCSP.

Zuin, V. e Zuin, A. (2011). Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. Curitiba, PR, *Educar em Revista*, 1(42), pp. 213-228.