

Raquel de Fátima Ferreira Azevedo

**A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM CURSO DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: uma abordagem reflexiva
do olhar docente**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de São Paulo, para a obtenção do
título de Mestre Profissional em Ensino em
Ciências da Saúde.

São Paulo

2022

Raquel de Fátima Ferreira Azevedo

**A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM CURSO DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: uma abordagem reflexiva
do olhar docente**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rojas Acosta.

São Paulo
2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Prof. Antonio Rubino de Azevedo,
Campus São Paulo da Universidade Federal de São Paulo, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Azevedo, Raquel de Fátima Ferreira
A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM CURSO DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: uma abordagem reflexiva do olhar docente
/ Raquel de Fátima Ferreira Azevedo. - São Paulo, 2022.
xiii, 163f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São
Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação em
Ensino em Ciências da Saúde.

Título em inglês: THE TRAINING OF THE SOCIAL WORKER IN
THE UNDERGRADUATE COURSE AT A DISTANCE: a reflective
approach off the teacher look.

1. Formação Acadêmica. 2. Assistente Social. 3. Educação a Distância. 4.
Professores Universitários.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM
SAÚDE (CEDESS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO EM CIÊNCIAS DA
SAÚDE

Diretor da Escola Paulista de Enfermagem:

Prof. Dr. Alexandre Pazetto Balsanelli

Chefe do Departamento:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

Coordenadora do Curso de Pós-Graduação

Profa. Dra. Lucia da Rocha Uchoa Figueiredo

Raquel de Fátima Ferreira Azevedo

**A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM CURSO DE
GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA: uma abordagem reflexiva
do olhar docente**

Presidente da Banca:

Profa. Dra. Ana Rojas Acosta

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Alice Dianezi Gambardella

CEMADEM

Profa. Dra. Rita Maria Lino Tarcia

Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Mauricéia Lígia Neves da Costa Carneiro

Universidade Federal do Piauí

Profa. Dra. Juana Eugenia Arias Rojas

Universidade Autônoma de Chile

Data da aprovação: 08/03/2022

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação...

Primeiramente a Deus, pois sem a direção dada por Ele, a conclusão deste trabalho não seria possível.

Aos meus pais, pilares da minha formação como ser humano e em especial a ao meu companheiro, **Luiz Norberto Batista**. Desde que você passou a fazer parte da minha vida, vivencio uma espiral construtiva. Esta é uma das muitas conquistas ao seu lado.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora **Ana Rojas Acosta**, por toda a paciência, empenho, dedicação e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante os seminários do mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido, quando necessário, sem nunca me desmotivar, sempre me incentivando.

Em segundo lugar, não poderia deixar de agradecer à Universidade Paulista representada na pessoa da Profa. **Lucy Ferreira de Almeida**, que ao confiar no meu interesse em ingressar no mestrado profissional do CEDESS, sempre me incentivou e apoiou, liberando-me para participar das aulas e atividades previstas no Plano do Curso. Sem esse apoio, nada seria possível.

Sou grata a todo o corpo docente do CEDESS, cujos professores sempre transmitiram seu saber com muito profissionalismo e amor ao ensinar.

Desejo igualmente agradecer a todos/as os/as meus/minhas colegas do Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos, nos fazendo uma turma unida e forte em nossos objetivos comuns.

Por último, quero agradecer à minha família e amigos, pelo apoio incondicional que me deram, especialmente ao meu companheiro, **Luiz Norberto Batista**, que acima de tudo é um grande amigo, sempre presente nos momentos difíceis com uma palavra de incentivo.

“O diálogo, o saber escutar e a tomada de decisões consciente, encaminham o docente a uma educação libertadora, problematizadora e como consequência o educando possui a oportunidade de compreender-se como um ser capaz de transformar a sociedade.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de estudo o processo de formação do assistente social em curso de Graduação a distância, tendo como questão norteadora: *O processo de formação na EAD garante a aplicabilidade dos princípios e diretrizes que fundamentam a formação profissional do/a assistente social, qualificando-os/as para o exercício profissional?* O seu objetivo geral foi verificar se o processo de formação do/a Assistente Social na EAD está em consonância com os princípios e diretrizes que fundamentam a formação do/a assistente social, qualificando-o/a para o exercício profissional. Para alcançar tal objetivo, adotamos, como método de pesquisa, a abordagem quali-quantitativa, exploratória e descritiva, fazendo uso de fonte primária para coleta de dados em campo, com questionário on-line elaborado no Google Forms, aplicado com vinte e um assistentes sociais docentes de cursos de Serviço Social ofertados na EAD. E fontes secundárias baseadas na literatura da área do Serviço Social, em documentos do Ministério da Educação (MEC) e em portarias da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), livros, artigos, dissertações e teses divulgadas na plataforma Education Resources Information Center - SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) vieram completar a coleta, leitura e análise dos dados supramencionados a partir da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os principais resultados encontrados mostraram que a hipótese por nós levantada foi confirmada, na medida em que constatamos que as Instituições de Ensino Superior (IES), por meio dos respectivos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Serviço Social, primam pela observância e aplicabilidade dos princípios e diretrizes que fundamentam a formação profissional do/a assistente social, buscando formar profissionais qualificados para seu exercício. Foram identificadas fragilidades quanto à relação trabalhista entre IES e docentes, em razão da sobrecarga das atividades acadêmicas, sem a compensação salarial adequada para esses fins. Por outro lado, percebe-se a necessidade de contínua capacitação para o uso dos recursos tecnológicos pertinentes a essa modalidade. Todavia a contribuição desta dissertação permitiu elaborar um produto técnico que visa capacitar permanentemente o corpo docente das IES pesquisadas, propiciando o seu desenvolvimento e melhorando a qualidade da EAD e destacando a relevância e o acesso ao ensino dos usuários dessa modalidade formativa.

Palavras-chaves: Formação Acadêmica, Assistente Social, Educação a Distância, Professores Universitários.

ABSTRACT

This dissertation had as its object of study the process of training the social worker in a distance undergraduate course, having as a guiding question the training process in EAD, it guarantees the applicability of the principles and guidelines that underlie the professional training of the social worker, qualifying them for professional practice? Its general objective was to verify if the training process of the Social Worker in EAD is in line with the principles and guidelines that underlie the formation of the social worker, qualifying him/her for the professional practice. To achieve that objective, we adopted a qualitative-quantitative, exploratory and descriptive approach as a research method, making use of a primary source for field collection with an online questionnaire prepared in Google Forms, applied with twenty-one social workers teaching Social Work courses offered at EAD. And secondary sources based on the literature in the area of Social Work, in documents of the Ministry of Education - MEC and in ordinances of the Brazilian Association of Teaching and Research in Social Work - ABEPSS, Books, Articles, dissertations and theses published on the Education Resources Information Center platform - SCIELO, Virtual Health Library - BVS completed the collection, reading and analysis of the aforementioned data from the analysis of the Collective Subject Discourse - DSC. The main results found showed that the hypothesis raised by us was confirmed, to the extent that we found that the Higher Education Institutions - IES, through the respective Pedagogical Projects of the Course - PPC of Social Service, strive for observance and applicability of the principles and guidelines that underlie the professional training of the social worker, seeking to train qualified professionals for their exercise. Weaknesses were identified regarding the labor relationship between IES and teachers, due to the overload of academic, activities without adequate salary compensation for these fins. On the other hand, there is a need for continuous training for the use of technological resources to be used in this educational modality. However, the contribution of this dissertation, allowed the elaboration of a technical product that aims to permanently train the faculty of the researched IES, providing their development and improving the quality of distance learning and highlighting the relevance and access to education for users of this training modality.

Keywords: Academic Training, Social Worker, Distance Education, University Professors

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Currículos da Escola de Serviço Social São Paulo no período de 1936 a 1945.....	29
Quadro 2	Currículo Mínimo estabelecido pela lei nº 1.899/1953.....	32
Quadro 3	Currículo Mínimo estabelecido pela Resolução nº 512/1964.....	33
Quadro 4	Currículo Mínimo estabelecido pelo Parecer nº 242/1970 e Resolução s/nº do Conselho Federal de Educação.....	34
Quadro 5	Currículo Mínimo estabelecido pelo Parecer nº 412/1982.....	35
Quadro 6	Núcleos de Fundamentação constitutivos da Formação Profissional do Assistente Social.....	36
Quadro 7	Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social de 1996.....	37
Quadro 8	Principais ações do governo Lula da Silva na política do Ensino Superior (2003-2010)	50
Quadro 9	Percurso histórico da EAD.....	54
Quadro 10	Número de Cursos Serviço Social a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Brasil 2019.....	61
Quadro 11	Número de Polos - Brasil – 2019.....	62
Quadro 12	Grade curricular das três primeiras universidades no ranking por número de vagas autorizadas pelo MEC.....	63
Quadro 13	Relação Dimensões do questionário x objetivos específicos.....	77
Quadro 14	A IES à qual você se vincula tem conhecimento total das disposições regulamentadoras do processo de formação do/a assistente social?.....	90
Quadro 15	Organização e estruturação do curso, se estão em consonância com os princípios que fundamentam a formação profissional.....	93
Quadro 16	Compromisso com as dimensões do projeto de formação profissional.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gênero autodeclarado.....	80
Gráfico 2	Titulação.....	81
Gráfico 3	Cargo que ocupa ou ocupava.....	81
Gráfico 4	Tipo de Contratação em que está ou estava vinculado/a.....	82
Gráfico 5	Tempo de atuação (anos) na docência.....	83
Gráfico 6	Carga horária do curso ofertado pela IES.....	89
Gráfico 7	Tempo mínimo de duração do curso de Serviço Social.....	89
Gráfico 8	Oferta de componentes curriculares no PPC que favoreçam a dinamicidade do currículo.....	91
Gráfico 9	Quais componentes curriculares.....	92
Gráfico 10	Preocupação em evitar a fragmentação de conteúdos na elaboração do currículo pleno.....	93
Gráfico 11	As dimensões de ensino, pesquisa e extensão que têm por objetivo firmar a indissociabilidade destas promovem ações?.....	97
Gráfico 12	Qual o volume de TCC por docente?.....	99
Gráfico 13	Existe Coordenação específica de estágio em Serviço Social na IES que está vinculado/a?.....	102
Gráfico 14	Existe algum suporte docente para os/as alunos/as em estágio?.....	103
Gráfico 15	Qual é a periodicidade de supervisão acadêmica dos alunos em estágio?.....	105
Gráfico 16	Qual o volume de supervisão discente por docente?.....	106
Gráfico 17	Qual o volume de supervisão discente por supervisor/a acadêmico/a?.....	106
Gráfico 18	Você considera que o suporte teórico ofertado durante o processo de formação e a prática do estágio garantem a apreensão do significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade?.....	107

LISTA DE SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
Abepss	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
Abess	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
Abmes	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
Cbciss	Centro Brasileiro de Cooperação Internacional em Serviços Sociais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
Ceas	Centro de Estudos e Ação Social
Cederj	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
Ceneas	Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cfess	Conselho Federal de Serviço Social
CEE	Conselho Estadual de Educação
Conep	Conselho Nacional de Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cress	Conselho Regional de Serviço Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	Educação a Distância
EC	Educação Continuada
Enesso	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
EPS	Educação Permanente em Saúde
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GAS	Grupo de Ação Social
IES	Instituição de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Ifet	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
Mpog	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnесс	Política Nacional de Estágio em Serviço Social

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SARS-Cov2	Vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinapes	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
Sirena	Sistema Rádio Educativo Nacional
Sesi	Serviço Social da Indústria
Tcle	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UniRede	Rede de Educação Superior a Distância
UNA-SUS	Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS.....	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Pergunta norteadora	11
1.2 Hipótese.....	11
1.3 Objetivos.....	12
1.3.1 Objetivo geral	12
1.3.2 Objetivos específicos.....	12
2. O PERCURSO HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL.....	15
2.1 O Desenvolvimento do Serviço Social como Profissão.....	15
2.2 Processo de Formação do/a Assistente Social	28
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	41
3.1 Política Educacional no Brasil	41
3.2 A Expansão da Educação Superior Brasileira.....	48
3.3 As modalidades de ensino no Brasil	51
3.4 A formação EAD.....	52
4 A FORMAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EAD	60
4.1 A Expansão dos Cursos de Serviço Social na Educação a Distância no Brasil e seus Reflexos na Prática Docente	60
4.2 A Formação Profissional dos/as Assistentes Sociais	65
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	71
5.1 Tipo de Pesquisa.....	71
5.1.1 Fonte Primária: Pesquisa de Campo.....	71
5.1.2 Fonte Secundária: Pesquisa Bibliográfica	72

5.2 Cenário da Pesquisa	73
5.3 Participantes da Pesquisa	73
5.3.1 Critérios de Inclusão	74
5.3.2 Critérios de Exclusão	74
5.4 Instrumento de Coleta de Dados	74
5.5 Pré-teste do questionário e alterações	78
5.6 Análise Descritiva da população	79
5.6.1 Análise dos Dados	83
5.6.2 Aspectos Éticos	84
5.7 Análise de Riscos e Benefícios	85
6 RESULTADOS	88
6.1 Cumprimento das Disposições Regulamentadoras no Processo de Formação ..	88
6.2 Elaboração e Organização do Curso	92
6.3 Compromisso com as Dimensões do Projeto de Formação Profissional	95
6.4 Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo	101
6.5 Percepções dos/as docentes sobre as possibilidades e limites do processo de formação na EAD	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	133
Apêndice A – Termo Conhecimento Esclarecido	133
Apêndice B – Proposta de questionário	137
Apêndice C – Base para análise das questões abertas pautada no discurso do sujeito	146
ANEXOS	154
Anexo A: PB - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos	154
Anexo B: Cadastro CEP – Comitê de Ética da Pesquisa UNIFESP	163

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

“Quando o homem compreende a sua realidade pode levantar hipótese sobre o desejado dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”.

Paulo Freire

Em 1991, iniciei o curso de Serviço Social na Instituição Toledo de Ensino, atual Centro Universitário de Bauru, na única estrutura disponível para a época¹. Em 1994, concluí o curso, porém minha inserção no mercado de trabalho ocorreu após dois anos no modo voluntário² em razão da falta de experiência prévia, conforme aponta Marilda Villela lamamoto em sua obra *Serviço Social y Division del Trabajo* de 1992.

Os empregos seguintes foram direcionados ao Serviço Social de empresa, passando a compor a equipe interprofissional voltada à saúde do trabalhador, o que me impulsionou a me especializar em Serviço Social de Empresa no ano de 2008. Em 2010, iniciei-me na Política de Saúde como Gestora do Serviço Social num equipamento público de saúde na cidade de São Paulo.

Os conhecimentos apreendidos ao longo desta trajetória profissional levaram-me ao compartilhamento de práticas profissionais por meio da oferta de cursos para capacitações e de prestações de serviços a instituições públicas e privadas por intermédio da assessoria técnica³.

Meu processo de inserção na área da educação ocorreu em 2012, ao exercer a função de tutora⁴ acadêmica em curso de Serviço Social da Educação a Distância

¹ No ano de 1991, estava em vigor o Currículo Mínimo vigente desde 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82) (ABEPSS, 1996, p. 3).

² Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa (BRASIL, 1998).

³ Uma das atribuições do assistente social prevista na Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social (CFESS, 1993, p. 2).

⁴ A tutoria visa à orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem dos alunos a distância. Para isso, o tutor deve possuir um papel profissional com capacidades, habilidades e competências inerentes à função. (ABED, 2020).

(EAD)⁵. Prática exercida por assistentes sociais que tem por objetivo acolher e orientar alunos durante o processo de formação, através de canais eletrônicos de atendimento. Após dois anos, fui promovida à Gestão do Setor de Estágio, iniciando na carreira de docente na Educação a Distância e presencial. Em 2014, fui convidada para coordenar o setor de estágio do curso de Serviço Social nessa mesma modalidade e, em 2021, fui promovida à Coordenadora Assistente da Coordenadoria de Estágio Bacharelado dos cursos da Saúde, o que acarretou maior responsabilidade para o aprofundamento do objeto desta pesquisa.

Iniciei o Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde em 05 de março de 2019 e, ao longo desses mais de 36 meses, foi-me concedida a oportunidade de desfrutar da companhia e dos conhecimentos de professores/as extraordinários em seus saberes.

Experiências ininterruptas de aproximadamente 28 anos impulsionaram a necessidade de atualização profissional, conduzindo-me a este mestrado. Ao longo do primeiro ano de inserção no programa, durante todos os processos de elaboração dos trabalhos desenvolvidos para cada disciplina, somados às situações vivenciadas em meu cotidiano profissional enquanto docente de curso de Graduação e como discente do mestrado profissional, fui impulsionada a refletir sobre a necessidade de contribuir para uma aproximação da política educacional com as questões que permeiam o cotidiano da formação e do exercício profissional do/a Assistente Social, contexto no qual estou inserida.

A forma como a estruturação curricular do Programa foi idealizada propicia aos discentes ampliação de conhecimentos, desenvolvimento de novas competências que podem ser imediatamente aplicadas em minha prática profissional cotidiana.

Os conhecimentos construídos durante o cumprimento das atividades curriculares obrigatórias, eletivas e complementares, abordaram conteúdos importantes a respeito da metodologia pedagógica do curso e de Políticas Públicas

⁵ EAD é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como: “A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”.

de Saúde e Educação, que me estimularam a refletir de forma crítica e minuciosa sobre a minha prática docente. Tudo isso contribuiu para identificar o problema que me inquietava, o qual exigia uma investigação científica no intuito de alcançar a transformação desta minha prática, mediante propostas de sugestões de melhorias expressas em produto técnico que contemple recomendações práticas mediadas por tecnologias pedagógicas utilizadas no curso de capacitação de docentes para a atuação na Educação a Distância.

Diante do exposto, abordamos a política de educação e o processo de formação na EAD como algo que prepara para o exercício profissional em diversos espaços sócio-ocupacionais, tema frequentemente inserido nas pautas de reuniões e seminários, espaços de debates dos/as profissionais de Serviço Social, assim como de suas principais entidades representativas, como o Conselho Federal de Serviço Social (Cfess), Conselho Regional de Serviço Social (Cress), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (Enesso), nos quais se indagam constantemente sobre a qualidade dos cursos ofertados e dos/as profissionais que estão sendo formados/as na modalidade a distância.

Apesar de ser um tema amplamente debatido em congressos e fóruns, conforme inferimos anteriormente, identificamos, durante a nossa pesquisa bibliográfica, uma lacuna de produção literária a respeito, o que evidencia ainda mais a importância de debatermos, pesquisarmos e produzirmos conteúdo a respeito da formação do/a assistente social da Educação a Distância.

Ao abordarmos o tema “A Formação do Assistente Social em Curso de Graduação a Distância: uma abordagem reflexiva do olhar docente”, buscamos estabelecer uma conjectura sobre o processo de formação do/a assistente social e a respeito das questões que transpassam o cotidiano do exercício profissional, intencionando não combater a EAD, mas identificar suas potencialidades e vulnerabilidades, bem como sugerir ações que visem superar possíveis fragilidades encontradas.

Identificar a diferença entre as expressões Ensino e Educação na modalidade a Distância, neste momento, parece ser importante para melhor compreender a razão

de optarmos pelo termo Educação a Distância. Para tanto, recorreremos ao dicionário Michaelis, o qual apresenta ensino como *“um processo educativo que envolve a transmissão de conhecimento, informações ou esclarecimentos úteis e indispensáveis à educação”*. Diferenciando-se da educação que, neste contexto, pode ser definida como *“Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania”*.

Assim sendo, o termo ensino está ligado a métodos mais tradicionais do processo de ensino pedagógico, enquanto o termo educação abrange sentido mais amplo, uma vez que prepara o indivíduo para exercer de fato seu papel de cidadão dentro da sociedade da qual faz parte.

Nesse sentido, e na contramão do posicionamento expresso pela nossa categoria profissional, podemos afirmar que a EAD representa atualmente a democratização do ensino em seus mais abrangentes aspectos, expondo como qualidades, primeiramente a viabilização do acesso ao conhecimento, superando questões como tempo e espaço, contribuindo diretamente para transformações significativas nos paradigmas educacionais, ao passo que propicia mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Pergunta norteadora

Trazemos como problema de pesquisa o seguinte questionamento:

O processo de formação na Educação a Distância (EAD) garante a aplicabilidade dos princípios e diretrizes que fundamentam a formação profissional do/a assistente social, qualificando-o/a para o exercício profissional?

1.2 Hipótese

Acreditamos que, independentemente da modalidade formativa, as Instituições de Ensino, por meio de seus Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Serviço Social, devem primar pela observância e aplicabilidade dos princípios e diretrizes que fundamentam a formação profissional do/a assistente social, tendo por primazia formar profissionais qualificados/as para o seu exercício.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Verificar se o processo de formação do/a Assistente Social na EAD está em consonância com os princípios e diretrizes que fundamentam a formação do/a assistente social.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Levantar perfil e experiência do corpo docente.
- b) Constatar o cumprimento das disposições regulamentadoras no processo de formação do/a assistente social no curso ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES).
- c) Verificar se as organizações e estruturação do curso estão em consonância com os princípios que fundamentam a formação profissional do/a assistente social.
- d) Identificar se há primazia na apreensão das dimensões do projeto de formação profissional na elaboração do PPC e dos Currículos Plenos.
- e) Averiguar se a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo/profissional está contemplada no PPC.
- f) Conhecer as percepções dos/as docentes quanto às possibilidades e limites da docência na EAD.

g) Propor um curso de capacitação para docentes por meio da educação continuada, que vise qualificá-los/las para as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional, desenvolvendo competências para mediação pedagógica proporcionada por Tecnologias Digitais da Informação (TDIC).

Os capítulos desta dissertação foram estruturados com base em dados de fonte primária e secundária. No referencial teórico, realizamos um resgate histórico apoiado em autores de referência do Serviço Social e em normativas regulamentadoras do processo de formação. No primeiro capítulo, apresentamos um breve percurso histórico do Serviço Social e do seu processo de formação, no qual observamos que o Serviço Social no Brasil buscou encontrar teorias que pudessem contribuir para fundamentar e profissionalizar sua prática.

No segundo capítulo, discorremos sobre como a educação foi tratada ao longo do tempo no Brasil e nos preocupamos em nos debruçarmos sobre essa questão para compreender os avanços da educação e o seu processo de expansão na EAD.

Deixamos para o terceiro capítulo a abordagem da formação do/a assistente social na modalidade a distância para intervenção na Saúde, explanando especificamente sobre a expansão dos cursos de Serviço Social nessa modalidade no Brasil e seus reflexos na prática docente, procurando demonstrar os desdobramentos de todas essas mudanças para a intervenção profissional na saúde.

Nos dois últimos capítulos, descrevemos de forma detalhada a metodologia da pesquisa adotada e apresentamos e analisamos os resultados dos achados na coleta da pesquisa de campo.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

2. O PERCURSO HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

“Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro”.

Paulo Freire

Nesse momento inicial em que é abordado o progresso do Serviço Social enquanto profissão, recorreremos às obras *“Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica”* (2020) de autoria de Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho e *“História do Serviço Social na América Latina”* (2010) de Manuel Castro, para dissertar sobre o surgimento do Serviço Social no Brasil até a década de 1940. Ao discorrermos sobre a década de 1950 até a década de 1970, após o período da ditadura militar, no apoiamos na obra de José Paulo Netto, *“Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64”* (2015), no livro *“Renovação e Conservadorismo no Serviço Social”* (2004) de autoria de Marilda Villela Iamamoto e no artigo da Maria Angela Rodrigues Alves de Andrade, de título *“O Metodologismo e o Desenvolvimentismo no Serviço Social Brasileiro – 1947 a 1961”* (2008).

Pretendemos, neste capítulo, demonstrar o desenvolvimento do Serviço Social como profissão e o seu amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo no processo de formação e prática profissional.

2.1 O Desenvolvimento do Serviço Social como Profissão

Não é de hoje que a Igreja se volta aos cuidados da população menos favorecida; na história, encontramos registro, durante o período colonial, da influência e participação da Igreja Católica em atendimentos às mulheres, crianças e na saúde.

No Brasil, assim como na Europa, o Serviço Social tem suas origens vinculadas a iniciativas da Igreja, estratégia de capacitação do laicato, especificamente da sua

parcela feminina, predominantemente pertencente à classe dominante da sociedade, para incentivar sua “missão política de apostolado social” junto às classes menos favorecidas, principalmente ao operariado e sua família.

Configura-se, assim, um caráter missionário à atividade profissional, como meio de fazer face aos imperativos da justiça e da caridade, dentro da perspectiva de profissionalização do apostolado social segundo parâmetros técnicos e modernizadores, numa sociedade secularizada, ameaçada pelo liberalismo e pelo comunismo (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 89).

A intervenção da igreja no controle do operariado remete à chegada dos imigrantes europeus ao Brasil a partir do ano de 1870, que aqui aportaram com o propósito de suprir o trabalho escravo inicialmente em plantações, tornando-se importante contingente da Força de Trabalho e, posteriormente, mão de obra principal do mercado urbano.

A intervenção do clero no controle direto do operariado industrial remonta ao final do século XIX, com o surgimento das primeiras grandes unidades industriais a partir de 1850.

É viva a presença de religiosos no próprio interior dessas unidades, que muitas vezes possuíam capelas próprias, onde diariamente os trabalhadores eram obrigados a assistir à missa e a outras liturgias. Nas *Vilas Operárias* sua presença é constante. No plano sindical, com o apoio patronal, desenvolvem iniciativas assistenciais (mútuas etc.) e organizacionais visando contrapor-se ao sindicalismo autônomo de inspiração anarco-sindicalista (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, 175).

Esses movimentos primários, embasados no pensamento social da Igreja, buscavam, dentro de uma perspectiva ainda rudimentar, assistir os indivíduos, e minimizar ou estabilizar as expressões da “questão social”, determinadas pelo sistema capitalista. Suas ações eram direcionadas principalmente para mulheres e crianças.

Nesse cenário, a Igreja, por meio da Ação Católica, propunha com “visão messiânica” a conversão dos indivíduos da sociedade, por meio de um “projeto de reforma social”, colaborando definitivamente para o surgimento do Serviço Social.

Estes núcleos de leigos, orientados por uma retórica política de cunho humanista e antiliberal, lançam-se a uma vigorosa ação dirigida para penetrar em todas as áreas e instituições sociais, criando mecanismos de intervenção em amplos segmentos da sociedade, com a estratégia de, progressivamente, conquistar espaços importantes no aparelho do Estado. A Ação Católica (e,

por extensão o Serviço Social) prende-se a um projeto de recuperação da hegemonia ideológica da Igreja – incentivando oficialmente pela hierarquia e tendo como suporte as encíclicas papais -, lutando contra o materialismo liberal e contra a agitação social de cariz anarco-comunista (CASTRO, 2010, p. 47-48).

Segundo Castro (2010), no início do século XX, surgiu o Centro Dom Vital, núcleo a partir do qual emergiu toda uma estratégia de ação e, a partir dele, foram criadas em São Paulo e no Rio de Janeiro fundamentalmente duas instituições assistenciais. No Rio de Janeiro, em 1920, a Associação das Senhoras Brasileiras e em São Paulo, no ano seguinte, a Liga das Senhoras Católicas.

No ano de 1922, foi criada a Confederação Católica, centralizando politicamente e dinamizando essas atividades que ainda engatinhavam para o que viria a ser o Serviço Social.

A partir dessas movimentações e atividades, foram criadas bases humanas, materiais e organizacionais para que, na década seguinte (1930), surgissem no Brasil as primeiras Escolas de Serviço Social.

O avançar do Movimento Laico contribuiu para o desenvolvimento de atividades assistencialistas junto à classe proletária, predominantemente organizadas pela juventude católica burguesa.

Em 1932, surge o Centro de Estudos e Ação Social (Ceas) na cidade de São Paulo, sendo considerada a primeira eclosão definitiva do Serviço Social brasileiro para efetivar a promoção das atividades sociais e filantrópicas da burguesia e da Igreja (CASTRO, 2010). Sua oficialidade deu-se após o “*Curso Intensivo de Formação Social para Moças*”, ministrado pelas Cônegas de Santo Agostinho, trazendo Mille Adèle Loneaux da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas, como convidada.

Castro esclarece que:

O CEAS foi considerado como o vestíbulo da profissionalização do Serviço Social no Brasil [...] o trabalho de organização e preparação dos leigos se apoia numa base social feminina de origem burguesa, respaldada por Assistentes Sociais belgas que ofereceram a sua experiência para possibilitar a fundação da primeira escola católica de Serviço Social (CASTRO, 2010, p. 103).

De acordo com lamamoto e Carvalho (2020, p. 178), o Ceas tinha por objetivo principal *“a promoção da formação de seus membros, por meio do estudo da doutrina da Igreja, de forma a fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais”*, desejando trazer eficiência nas ações das trabalhadoras sociais e *“adotar uma orientação definida em relação aos problemas a resolver, favorecendo a coordenação de esforços dispersos nas diferentes atividades e obras de caráter social”*.

lamamoto e Carvalho (2020, p. 181) registram também que até o final do ano de 1932, o Ceas criou quatro Centros Assistenciais, que ofertavam uma série de cursos para a classe trabalhadora, tais como: artesanatos, conferências, conselhos sobre higiene, mas seu principal foco era o contato direto com os trabalhadores a fim de estudá-los, bem como suas necessidades. Observa-se aqui o olhar de tutela sobre o trabalhador, que na época, dava legitimidade à intervenção.

Com o avanço das atividades dos centros, foram delineadas formações técnicas especializadas e, em paralelo, surgiram as demandas, não somente das ações sociais católicas, como também das instituições estatais. As referidas profissionais passaram então a atuar dentro de departamentos governamentais no papel de fiscais do trabalho de mulheres e crianças, nas fábricas principalmente.

É no período da República Velha, que data entre 1889 e 1930, que se constata um extenso processo de transformações econômicas em consequência da evolução industrial do Brasil. Não atentando para as mudanças que esse novo modo de produção traria na relação de trabalho, a elite que detinha o poder político não se preocupou *a priori* em estabelecer os direitos dos trabalhadores.

Situações como a alta instabilidade do emprego e flexibilidade dos salários, jornadas extenuantes de trabalho de mais de 16 horas, além do uso indiscriminado de mulheres e crianças, contribuíram para a organização dos operários em busca de atendimento de suas necessidades mais imediatas.

Nessa organização operária, podemos destacar forte predominância de imigrantes europeus, veementemente influenciados pelos princípios anarquistas e comunistas, na organização da classe de trabalhadores, convidando-os a se unirem em associações, que seriam determinantes para o surgimento dos primeiros sindicatos.

Essa organização da classe trabalhadora contribuiu para que as reivindicações passassem a ter vultuosidade, levando conseqüentemente a uma maior demonstração de manifestações e greves, pressionando o Estado a reconhecê-la como uma classe dentro de uma sociedade capitalista.

Nesse contexto, o Estado é chamado a intervir diretamente nas relações entre empresariado e a classe trabalhadora, regulando não só juridicamente o mercado de trabalho, por meio de legislações sociais e trabalhistas específicas, mas governando e estruturando o atendimento dos serviços sociais, como forma de enfrentamento da “questão social” e suas expressões.

Conforme Iamamoto e Carvalho (2020, p. 84), a “questão social” pode assim ser entendida:

Não é senão as expressões do processo de formação e de desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.

A sociedade, diante do aumento das expressões da “questão social”, sentiu-se na obrigação de assistir essa classe excluída do mercado de trabalho e desprovida dos meios de sua subsistência. E os capitalistas, embora devessem ter a obrigação de assumir os custos de reprodução dessa classe proletária, procuram desincumbir-se de tal obrigação, socializando os custos dessa reprodução com a sociedade e com o Estado.

O avanço do desenvolvimento das forças produtivas gerou modificações quanto às formas e à intensidade da exploração da mão de obra, reverberando em mudanças também no posicionamento dos diversos segmentos da classe dominante e suas formas de agir perante a “questão social”, na qual as alterações mais significativas no enfrentamento estão ligadas à conjuntura de crise econômica e de hegemonia no bloco do poder.

Historicamente, passa-se da caridade tradicional levada a efeito por tímidas e pulverizadas iniciativas das classes dominantes, nas suas diversas manifestações filantrópicas, para a centralização e racionalização da atividade assistencial e de prestação de serviços sociais pelo Estado, à

medida que se amplia o contingente da classe trabalhadora e sua presença política na sociedade (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 85)

Em 1935, é fundado o Departamento de Assistência Social do Estado, iniciativa pioneira dessa natureza no Brasil, que desempenhava as seguintes funções: “o serviço de assistência e proteção social; acordos com instituições de caridade, assistência e ensino; harmonização da ação social do Estado, articulando com o meio privado; distribuição de subvenções e cadastramento de instituições privadas”. (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 184),

Permanecia a critério desse Departamento a organização dos Serviços Sociais para o atendimento dos desvalidos, trabalhadores, menores e egressos de reformatórios, penitenciárias e hospitais, assim como de consultoria jurídica.

Nesse sentido, o governo subordinou ações privadas a seu programa de ação, adotando ao mesmo tempo técnicas de formação especializada, que somadas à demanda emergente oriunda do Estado, vieram regulamentar e incentivar essa categoria, transformando e legitimando-a dentro da divisão sociotécnica do trabalho.

É nesse contexto, que foi fundado pelo Ceas, em 15 de fevereiro de 1936, o primeiro curso de Serviço Social em nosso País, destinado a mulheres da burguesia paulistana, que já praticavam trabalhos sociais por meio da intervenção da Igreja Católica.

Nesse sentido, quando em 1936 é fundada pelo CEAS a primeira Escola de Serviço Social, esta não pode ser considerada como fruto de uma iniciativa exclusiva do Movimento Católico Laico, pois já existe presente uma demanda – real ou potencial – a partir do Estado [...] (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 186)

No ano de 1938, a Seção de Assistência Social foi estruturada, adotando como método de intervenção central o Serviço Social de Casos Individuais, organizando para tal a “*Orientação Técnica das Obras Sociais, o Setor de Investigação e Estatística e o Fichário Central de Obras e Necessitados*”, tendo por objetivo “*realizar o conjunto de trabalhos necessários ao reajustamento de certos indivíduos ou grupos às condições normais de vida.*” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 185). Ainda nesse mesmo ano, a Seção passou por mudança de nome, passando para Departamento de Serviço Social.

O Estado, superando sua primeira área de intervenção, propôs-se a organizar a assistência, centralizando e intensificando sua participação, além de regular as iniciativas particulares. Tornou-as cada vez mais subordinadas e propensas para requisições de serviços por parte do Estado por meios de convênios etc.

O governo procurará, portanto, subordinar a seu programa de ação às iniciativas particulares – dividindo áreas de atuação e subvencionando as instituições coordenadas pela Igreja – ao mesmo tempo em que adota as *técnicas e a formação técnica especializada* desenvolvidas a partir daquelas instituições particulares. Assim, a demanda por essa *formação técnica especializada* crescentemente terá no Estado seu setor mais dinâmico, ao mesmo tempo em que passará a regulamentá-la e incentivá-la, institucionalizando sua progressiva transformação em profissão legitimada dentro da divisão social-técnica do trabalho (Id. Ibid., p. 186).

Deste modo, a Escola de Serviço Social em São Paulo precisou adequar seu processo de formação, fazendo isso de duas formas: a primeira decorreu de um convênio firmado entre o Ceas e o Departamento de Serviço Social do Estado, em 1939, para a organização de Centros Familiares. Esse convênio contribuiu para a referida adequação contribuiu para essa adequação, uma vez que refletia “a *introdução no currículo da Escola de um curso Intensivo de Formação Familiar: pedagogia do ensino popular e trabalhos domésticos*”. (Ibid., p. 188). Como segunda medida, a Escola de Serviço Social organizou-se para atender à demanda das prefeituras do interior do Estado.

Em 1940, surgiu em São Paulo o Instituto de Serviço Social, como desmembramento da Escola de Serviço Social, com a proposta de formar trabalhadores sociais especialistas em Serviço Social do trabalho.

Consoante Iamamoto e Carvalho (2020, p. 195-196), por meio da iniciativa do Grupo de Ação Social (GAS), em 1937, foi estruturado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação Familiar e Social, composto pela segunda Escola de Serviço Social (Instituto Social) e Educação Familiar.

No ano seguinte, por incentivo do Juizado de Menores, foi inaugurada a Escola Técnica de Serviço Social sob orientação leiga, a qual teve sua primeira turma diplomada no ano 1941.

Em 1940, foi ofertado o curso de Serviço Social na Escola de Enfermagem Ana Nery (Escola Federal), dando origem à Escola de Serviço Social da Universidade do Brasil, configurando primordial diligência do governo federal voltada à formação de assistentes sociais.

Ainda de acordo com Iamamoto e Carvalho (2020, p. 197), no transcorrer dos anos de 1940, começaram a surgir nas principais capitais do país várias escolas de Serviço Social, a maioria delas sob influência da Igreja Católica. Contudo, até 1947, observa-se que essas instituições ainda se apresentavam em fase embrionária, com apenas uma turma de assistentes sociais diplomada.

Até o final da década, havia 14 escolas de Serviço Social distribuídas em sete estados brasileiros, sendo metade (sete) públicas e a outra metade privadas. Pouco mais de 300 profissionais estavam formados, com uma maioria quase exclusiva de mulheres, principalmente em São Paulo e no Distrito Federal. Iamamoto e Carvalho (2020, p. 198) afirmam que, ainda assim, o número de profissionais era insuficiente, posto que a demanda excedia o quantitativo de assistentes sociais formados.

No entanto, com o passar do tempo, emergiu primordialmente a necessidade de regulamentar a profissão de Assistente Social e sua formação, de modo que, em fevereiro de 1946, foi estruturada a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (Abess), cujo propósito era *“articular intercâmbio e cooperação entre seus associados; fomentar a legitimação de um padrão mínimo de ensino e representar os interesses coletivos das escolas.”* (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 198)

Esse momento era de tensão para a categoria que, apesar de encontrar oportunidades, ainda buscava a legitimação da profissão e lutava pela exclusividade de contratação de assistentes sociais formados para as várias vagas que se abriam no setor público, misto e privado.

A expansão da profissão deu-se de forma lenta e gradual, apresentando um campo de atuação ainda restrito; aos poucos, instituições públicas e privadas passaram a contar com a competência de um assistente social, reconhecendo o valor desses técnicos especializados para o trabalho social (IAMAMOTO e CARVALHO, 2020, p. 199-200).

Até o presente momento, podemos observar que o Serviço Social, em suas protoformas, buscou a institucionalização da profissão sem um posicionamento crítico, ou seja, sem questionar o modelo burguês de desenvolvimento, reiterando suas práticas conservadoras por meio de adoção de teorias positivistas e psicologizantes, que reforçavam a ordem societária vigente.

O nível de desenvolvimento das forças produtivas, as contradições particulares do capitalismo no Brasil, assim como a intensidade e as formas que assume o antagonismo entre as classes não são considerados enquanto elementos determinantes para a análise da sociedade (Ibid., 215).

Na passagem da República Velha para o Estado Novo, momento em que o capitalismo industrial se intensifica, surgem grandes instituições de assistência social:

Buscando garantir o “controle social” e mesmo a sua legitimação, o Estado Novo apoia-se na classe operária através de uma política de massa, capaz de proteger e, simultaneamente, reprimir os movimentos reivindicatórios. Suas ações vão desde as legislações sociais e sindical até a criação de um aparato institucional assistencial, de forma a se estender da regulamentação do trabalho a uma política social e assistencial, aliada, muitas vezes, à própria classe produtora e à burguesia industrial (LBA e SENAI em 1942, SESI em 1946, SENAC, entre outras exemplificam bem a aliança) (IAMAMOTO, 2004, p. 30).

O surgimento dessas instituições contribui para ampliar o mercado de trabalho para os assistentes sociais, concorrendo de forma efetiva para a legitimação e institucionalização da profissão pelo Estado e pela classe dominante.

Esse período representou o momento em que a profissão pôde romper o estreito quadro de sua origem no bloco católico e, a partir do e no mercado de trabalho que se abriu com essas instituições, instaurar-se como uma categoria assalariada, fortemente atrelada às políticas sociais implementadas pelo Estado (IAMAMOTO, 2004, p. 31).

Esse momento para a categoria representa um divisor de águas, no qual o Serviço Social prescinde do seu caráter de missão de apostolado social, refletindo-se diretamente na ampliação da sua clientela, à qual foi agregada uma parcela do proletariado, população que era alvo das políticas assistenciais do Estado e de instituições privadas, evidenciando a necessidade da profissionalização do assistente social.

Em meados da década de 1940 para 1950, a relação Brasil e Estados Unidos ultrapassou os limites político e econômico, impactando inclusive no Serviço Social, que buscou nesse novo celeiro de conhecimentos *“suporte filosófico, as teorias do conhecimento que dessem conta, principalmente, de responder às necessidades, até um suporte teórico-científico e técnico para a prática profissional”* (ANDRADE, 2008, p. 275).

A partir desse momento, instaurou-se a “política da boa vizinhança” entre Brasil e Estados Unidos, favorecendo o intercâmbio de bolsas e participações de assistentes sociais em congressos, como por exemplo, o Congresso Interamericano de Serviço Social realizado em 1941, em Atlantic City (USA)⁶.

Nesse contexto, desponta a assistente social Mary Richmond, reconhecida como a pioneira em estabelecer uma distinção entre a assistência social de caridade e filantropia e o Serviço Social, indicando ainda parâmetros que contribuíssem para uma prática profissional eficiente, rigorosa e metódica.

As ideias de Richmond⁷ apresentam claramente uma concepção funcionalista de sociedade, engendrada pela sociologia conservadora norte-americana, *“a qual somada ao arsenal técnico de Gordon Hamilton, Helen Parلمان, Florence Hollis, entre outros, conferiram uma autoridade advinda do saber fazer específico, distinto do senso comum, aos assistentes sociais no Brasil.”* (ANDRADE, 2008, 276).

Esse momento é um marco no Serviço Social, uma vez que representa o rompimento de um ciclo de influência europeia na formação do(a) assistente social, que recorria a aportes teóricos filosóficos baseados em fundamentos tomistas e neotomistas, vinculados à Doutrina Social da Igreja e em conceitos ideológicos de pensamento ainda conservador na perspectiva analítica hegemônica nas Ciências Sociais (Positivismo).

O início do processo de reformulação da profissão passa pelo processo de questionar e rever seu caráter profissional e científico e pela busca de tecnicidade por

⁶ Participaram do evento: 1. Helena Iracy Junqueira (ESS – SP), 2. Therezinha M. P. da Silveira (Escola Técnica de S. S.–RJ), 3. Stela de Faro (Instituto Social– RJ), Ruth Barcelos (Escola Ana Nery).

⁷ Mary Richmond pioneira em escrever sobre a diferença entre assistência social, caridade, filantropia e o Serviço Social, em seu livro *Case Work*, publicado em 1917.

meio da influência metodológica norte-americana, resultando na incorporação do chamado Serviço Social de Casos⁸, Grupo⁹ e Comunidade¹⁰.

Segundo Netto (2015, p. 181), no final dos anos de 1950, a situação econômico-social do Brasil, “*em plena expansão da industrialização pesada, colocava demandas de intervenção sobre a “questão social” que ultrapassavam as práticas profissionais que os(as) assistentes sociais brasileiros caracterizavam como próprias de sua atividade (abordagens individual e grupal)*”, exigindo destes um esforço para desenvolver modalidades interventivas que viessem ao encontro da abordagem “comunitária” como um novo processo profissional.

Tal situação contribuiu diretamente para a erosão do Serviço Social tradicional, sinalizada pela categoria durante o II Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado no Rio de Janeiro em 1961.

Três são os elementos apontados por Netto (2015, p.182) como relevantes para detectar o início da erosão do Serviço Social “tradicional”:

[...] primeiro, o reconhecimento de que a profissão ou se sintoniza com “as solicitações de uma sociedade em mudança e em crescimento” ou se arrisca a ver seu exercício “relegado a um segundo plano”; em consequência, levanta-se a necessidade “de [...] aperfeiçoar o aparelhamento conceitual do Serviço Social e de [...] elevar o padrão técnico, científico e cultural dos profissionais desse campo de atividade; e, finalmente, a reivindicação de funções não apenas executivas na programação e implementação de projetos de desenvolvimento.

Contudo Netto (2015, p. 183) reporta que foi nos anos seguintes que a deterioração das matrizes do Serviço Social tradicional se intensificou, apresentando

⁸ “O Serviço Social de Casos é o processo que desenvolve a personalidade através de um ajustamento consciente, indivíduo por indivíduo, entre os homens e seu ambiente”. (RICHMOND, 1915, apud BALBINA, 1978, p. 44). “O Serviço Social de Casos caracteriza-se pelo objetivo de fornecer serviços básicos práticos e de aconselhamento, de tal modo que seja desenvolvida a capacidade psicológica do cliente e seja levado a utilizar-se dos serviços existentes para atender a seus problemas. (HAMILTON, 1958, p. 38, apud ANDRADE, 2008, p. 280).

⁹ Um método do SS que ajuda os indivíduos a aumentarem o seu funcionamento social, através de objetivas experiências de grupo e a enfrentarem, de modo mais eficaz os seus problemas pessoais, de grupo ou de comunidade [...] uma prática que visa minorar o sofrimento e melhorar o funcionamento pessoal e social de seus membros, através de específica e controlada intervenção de grupo, com a ajuda de um profissional (KONOPKA, 1979, p. 33 e 45 apud ANDRADE, 2008, p. 283).

¹⁰ [...] um esforço consciente e deliberado para ajudar as comunidades a reconhecerem suas necessidades e a assumirem responsabilidade na solução de seus problemas pelo fortalecimento de sua capacidade em participar integralmente na vida da nação. (XII Conferência Internacional de Serviço Social, 1962, apud BALBINA, 1978, p. 252)

um rebatimento profissional em quatro vias: primeiro pelo amadurecimento da categoria profissional na relação com outros profissionais e outros setores; segundo, por estar se desvinculando de alguns segmentos da Igreja Católica em virtude do conservadorismo tradicional presente nessa instância; o terceiro devido à disseminação do movimento estudantil e seu ingresso nas escolas de Serviço Social e o quarto está relacionado ao referencial próprio de partes significativas das Ciências Sociais, imanizadas por dimensões críticas e nacional-populares.

Netto (2015, p. 184), afirma ainda que nesse processo não estariam em questão “*as abordagens profissionais individuais e grupal, mas o seu enquadramento teórico-metodológico, ideológico e operativo*”, embora a profissão experimentasse os conflitos e as tensões que derivariam do confronto entre suas vertentes no que diz respeito ao Desenvolvimento de Comunidade.

Porém esse processo foi abortado pelo golpe de abril de 1964, uma vez que a autocracia burguesa modificou consideravelmente o cenário em que vinha sendo gestado, na medida em que num primeiro momento, buscou neutralizar, por meio da censura e perseguição política de protagonistas sociopolíticos, o retorno da democracia no Estado brasileiro.

É nesse cenário que tem início o processo de renovação do Serviço Social, registrado em três fases: a primeira precipita-se sobre a segunda metade dos anos de 1960, marcado por iniciativas do Centro Brasileiro de Cooperação Internacional em Serviços Sociais (CBCISS¹¹), no que diz respeito à organização de “seminários de teorização” sobre a profissão; no decênio seguinte, verifica-se, no âmbito dos cursos de pós-graduação, recentemente inaugurados, as inquietações reais, frutos de reflexões suscitadas nesses cursos; o terceiro momento acontece na abertura dos anos de 1980, quando se soma a essas duas fontes alimentadoras a intervenção de entes relacionados às agências de formação, como a ABESS¹² ou diretamente à

¹¹ Centro Brasileiro de Cooperação e Intercambio de Serviço Social (CBCISS), cujos embriões datam do final dos anos de 1940 e que de fato se organiza em 1961-1962, teve papel destacado na promoção, através dos seus “seminários de teorização” (Araxá, 1967; Teresópolis, 1970; Sumaré, 1978 e Alto da Boa Vista, 1984), de reflexões profissionais também inscritas no processo de renovação do Serviço Social no Brasil. Este organismo, responsável pelo periódico *Debates Sociais* (lançado em outubro de 1965), constituiu-se em significativo núcleo de difusão editorial da profissão. (NETTO, 2015, 176)

¹² A ABESS foi criada em 1946, então denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, uma década após a instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, importante entidade acadêmico-científica, hoje denominada Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Uma marca na trajetória da ABESS/ABEPSS tem sido o processo democrático expresso

categoria profissional, tais como associações, sindicatos, Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS) etc. Face ao exposto, consideramos que o processo de renovação:

[...] se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem o seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional – esta é a evolução que leva da ação quase exclusiva do CBCISS ao debate nas escolas (principalmente nos cursos de pós-graduação) e, posteriormente, à conjugação desses dois espaços com aqueles de organizações estritamente profissionais. Neste processo, rebatem tanto o peso novo que vão adquirindo as agências de formação (posta a sua ampliação e a sua inserção acadêmica) quanto as implicações da organização da categoria (posto o mercado nacional de trabalho) e isto no marco da antes referida laicização (NETTO, 2015, p. 199).

Netto (2015, p. 200) aponta que *“o processo de renovação do Serviço Social se desenvolveu em três perspectivas diferentes: modernizadora; de reatualização do conservadorismo e de intenção de ruptura com o Serviço Social ‘tradicional’”*.

A perspectiva modernizadora, tem seu ápice de formulação nos anos de 1967 a 1970, marcada por textos elaborados nos Seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1970), onde se reuniam esforços na intenção de enquadrar o Serviço Social, as imposições determinadas pelo regime sociopolítico emergentes no pós-64, *“[...] enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista.”* (Netto, 2015, p. 200).

A segunda perspectiva de reatualização do conservadorismo marca o bloco do Serviço Social mais resistente às mudanças, visto que essa vertente recupera os elementos mais sedimentares da herança mais tradicional da profissão, no que diz respeito a (autorrepresentação) e da prática, *“[...] e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando, simultaneamente, os padrões mais*

na participação intensa dos sujeitos que constroem a formação profissional, com debates enraizados nas unidades de formação acadêmica, nas regionais e em nível nacional. Tem sido assim, desde o currículo mínimo de 1982, que significou a afirmação de uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional, o que se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovada pela categoria em 1996 e aprimorada pela Comissão de Especialistas em documento de 1999 e, com a aprovação da Política Nacional de Estágio (PNE), em 2012. Disponível em < <http://www.abeps.org.br/historia-7>>. Acesso em 16 ago. 2021.

nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxiana.” (NETTO, 2015, p. 204).

A terceira perspectiva é a denominada intenção de ruptura com o Serviço Social “tradicional”, inicialmente gestada pelo corpo docente e profissional formados às vésperas do golpe de 1964 e do Ato Institucional nº 5, apoiados progressivamente na tradição marxista, que “[...] *supunham rupturas político-sociais de porte para adequar as respostas profissionais às demandas estruturais do desenvolvimento brasileiro.*” (NETTO, 2015, p. 206).

Na primeira metade dos anos 80, é esta perspectiva que dá o tom da polêmica profissional e fixa as características da retórica politizada (com nítidas tendências à partidarização) de vanguardas profissionais de maior incidência na categoria, permeando o que há de mais ressonante na relação entre esta e a sociedade – e de forma tal que fornece a impressão de possuir uma incontestável hegemonia no universo profissional (Id. Ibid., p. 207).

Vale ressaltar que essas perspectivas que marcaram o processo de renovação do Serviço Social, o amadurecimento teórico-metodológico pelo qual a profissão passou, graças a sua inserção acadêmica, com os eixos principais da renovação inscritos no movimento universitário como um todo, marcam a importância do processo de formação para a história do Serviço Social. E é nessa análise que dedicaremos nossos esforços na próxima seção.

2.2 Processo de Formação do(a) Assistente Social

No que tange ao processo de formação no Serviço Social, apoiamo-nos nos artigos “*80 anos de formação em Serviço social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo*” de autoria de Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso, publicado na Revista Serviço Social e Sociedade (Especial 80 anos de Serviço Social no Brasil) nº 127 em setembro/dezembro de 2016. E “*A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina*”, de Marilda Villela lamamoto, publicado na Revista Serviço Social e Sociedade nº 134 em abril de 2019.

Como referido na seção anterior, em 1936, iniciava-se o curso de Serviço Social no Brasil, organizado pela Ação Católica e da Ação Social, destinado ao público específico, constituído de moças e senhoras da sociedade.

[...] Desde sua fundação, a Escola de Serviço Social de São Paulo apresenta como exigência funcional para matrícula:

- Ter 18 anos completos e menos de 40;
- Comprovação de conclusão de curso secundário;
- Apresentação de referência de 3 pessoas idôneas;
- Submeter-se a exame médico.

[...] Aparece também a valorização de uma série de critérios mais marcadamente ideológicos: à boa saúde acrescenta-se a ausência de defeitos físico; as condições do meio familiar e social deverão ser investigadas, pois serão reveladoras das qualidades morais do pretendente. (IAMAMOTO, 2010, p. 234).

Segundo Cardoso (2020, p. 435), a formação dessas assistentes sociais pioneiras teve como base os princípios conservadores da Igreja Católica, fundamentada na corrente filosófica do neotomismo, do estudo de encíclicas papais e de análises acerca de competências profissionais “[...] com base em orientações moralizadoras, no sentido de ensinar à população comportamentos e formas de vida mais ‘adequadas socialmente’”.

O conservadorismo pode ser constatado ao se observarem, a seguir, as matérias que compunham os programas pedagógicos da Escola de Serviço Social de São Paulo entre os anos de 1936 e 1945, as quais reforçavam o conhecimento e as práticas conservadoras, voltados a capacitar os/as assistentes sociais para compreender a realidade social com um olhar voltado ao ajustamento do indivíduo à sociedade, tida como padrão de normalidade. Veja-se o quadro 1, na sequência, onde constam as matérias do currículo do curso de Serviço Social.

Quadro 1 – Currículos da Escola de Serviço Social São Paulo no período de 1936 a 1945

1936: Sociologia Psicologia Higiene Anatomia Estatística Serviço Social Enfermagem Higiene Industrial	1937: Sociologia Higiene Psicologia Anatomia Direito Serviço Social Técnica Enfermagem Moral Estatística	1938: Economia Sociologia Higiene do Trabalho Psicologia Anatomia Direito Serviço Social Enfermagem Moral Estatística
--	---	--

	Direito do Trabalho Psicotécnica	Direito do Trabalho Direito do Menor Higiene
1939: Economia Sociologia Higiene Psicologia Anatomia Direito Serviço Social Técnica Enfermagem Português Lógica Moral Estatística Psicologia dos Anormais Higiene do Trabalho Puericultura Direito do Menor Psicotécnica	1940: Economia Sociologia Higiene Psicologia Direito Serviço Social Moral Religião Estatística Higiene do Trabalho Puericultura Direito do Menor Psicotécnica Direito do Trabalho Psiquiatria Orientação Ética Profissional Pedagogia	1941: Economia Sociologia Higiene Psicologia Direito Serviço Social Moral Religião Estatística Puericultura Direito do Menor Psicotécnica Psiquiatria Ética Profissional Pedagogia Curso Familiar Anatomia Enfermagem Orientação Profissional
1942: Economia Sociologia Higiene Psicologia Direito Serviço Social Moral Estatística Higiene do Trabalho Puericultura Direito do Menor Psicotécnica Psiquiatria Orientação Profissional Ética Profissional Pedagogia História do Serviço Social Direito Administrativo Obstetrícia Anatomia Psicologia do Adolescente	1943: Economia Sociologia Higiene Psicologia Direito Serviço Social Moral Estatística Puericultura Direito do Menor Psiquiatria Orientação Profissional Ética Profissional Pedagogia Psicologia do Adolescente Religião Higiene Pré-natal Serviço Social de Menores Correspondência Direito do Trabalho Contabilidade	1944: Sociologia Higiene Psicologia Direito Serviço Social Moral Estatística Puericultura Direito do Menor Psiquiatria Ética Profissional Pedagogia Religião Higiene Pré-natal Serviço Social de Menores Direito do Trabalho Economia Política Psicotécnica
1945: Sociologia Higiene Psicologia Direito Serviço Social Moral Estatística Puericultura Direito do Menor Psiquiatria Ética Profissional Pedagogia Religião Higiene Pré-natal		

Serviço Social de Menores Direito do Trabalho Psicotécnica Pesquisa Social Administração e Problemas Econômicos Psicologia do Adolescente Serviço Social de Grupo Organização Social da Comunidade Serviço Social da Indústria Higiene do Trabalho Contabilidade Administração		
---	--	--

Fonte: Cardoso (2016)

Podemos observar que os currículos eram estruturados sob a influência teórica positivista, com vistas à compreensão de situações-problema, tidas como desajustes, por meio da oferta de disciplinas biológicas, psicológicas, de higiene e saúde.

Como vimos anteriormente, o processo de renovação do Serviço Social tem início em meados da década de 1940, apoiado na influência da sociologia conservadora norte-americana, passando a questionar seu caráter profissional/científico e a atribuir tecnicidade em sua prática. Essa influência pode ser notada no currículo de 1945, no qual percebemos a inclusão das disciplinas Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade.

Em 1953, no dia 13 de junho, João Café Filho fez promulgar a Lei nº 1.899, que *“Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais”*, constituindo um currículo mínimo que organizava os conteúdos e disciplinas, o qual deveria ser adotado por todos os cursos de Serviço Social implementados no Brasil.

Esse primeiro currículo mínimo elaborado sob a influência norte-americana trazia em seu texto a exigência de apresentação de “Atestado de idoneidade moral” e estabelecia as seguintes disciplinas mínimas:

Quadro 2 – Currículo Mínimo estabelecido pela lei nº 1.899/1953

I-	Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional.
II-	Introdução e Fundamentos de Serviço Social; Métodos dos Serviço Social; Serviço Social de Casos – de Grupo – Organização Social da Comunidade; Serviço Social em suas Especializações; Família – Menores – Trabalho – Médico.
III-	Pesquisa Social

Fonte: Sistematizado e elaborado pela autora em 2021, a partir de Cardoso (2016).

Tanto a exigência do “Atestado de idoneidade moral”, quanto as disciplinas, demonstram que, apesar da superação do pensamento tradicional europeu no Serviço Social brasileiro por uma matriz de pensamento norte-americano, ainda havia traços de caráter conservador no processo de formação e intervenção da profissão.

Getúlio Vargas, em 1954, regulamenta o ensino do Serviço Social no Brasil, por meio da publicação do Decreto nº 35.311, de 02/04/1954, no qual foram definidas as finalidades do curso:

Art. 2º O ensino do Serviço Social tem por finalidade:

- I- Promover a formação de pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço Social;
- II- Aperfeiçoar e propagar conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
- III- Contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (ANDRADE, 2008, 296).

Ainda na década de 1950, o presidente Juscelino Kubitschek sancionou a Lei nº 252 de agosto de 1957, que traz em seu teor a regulamentação do exercício profissional e define as atribuições dos/as assistentes sociais.

Tais normas contribuíram diretamente para a profissionalização do Serviço Social, inserindo-o na divisão sociotécnica do trabalho.

Após a apresentação do primeiro currículo mínimo em 1953, a categoria levou onze anos para apresentar parecer de um novo currículo mínimo nº 286/1962, tendo

promulgada a Resolução nº 512 em 1964, que estabelecia doze disciplinas básicas como currículo mínimo, conforme constam no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Currículo Mínimo estabelecido pela Resolução nº 512/1964

Introdução ao Serviço Social; Serviço Social de Casos; Serviço Social de Grupos; Desenvolvimento e Organização da Comunidade; Administração em Serviço Social; Psicologia; Sociologia; Pesquisa Social; Economia Social; Direito; Ética; Higiene e Medicina Legal.

Fonte: Sistematizado e elaborado pela autora em 2021, a partir de Cardoso (2016).

Ao compararmos o currículo mínimo apresentado com o de 1953, notamos pequena mudança nos nomes das disciplinas, a inclusão de uma nova, Administração em Serviço Social e a exclusão de três disciplinas, Serviço Social em suas Especializações; Família – Menores – Trabalho – Médico e Métodos dos Serviço Social.

A inclusão da disciplina Administração em Serviço Social reflete a necessidade de preparar os(as) assistentes sociais para exercerem papéis para além de meros executores/as de programas sociais. Nesse contexto social e econômico, o/a assistente social, no exercício da profissão, passou a desempenhar funções administrativas, na medida em que foi ocupando o cargo de chefia e de coordenação de equipes na administração de programas; até mesmo quando colaborava em nível de formulação de decisões administrativas e participava da elaboração de políticas de ação, mudanças significativas no processo de reatualização do Serviço Social.

Em 1965, o curso de Serviço Social tem o tempo de duração estendido para quatro anos, graças à publicação da Portaria Ministerial nº 519 de 14/06/1965, a qual também asseverava a laicização da profissão e impunha a exigência das *“escolas de Serviço Social se submeterem à fiscalização do Estado por meio das diretrizes do Ministério de Educação”* (MEC).

No ano de 1968, em pleno período de ditadura civil-militar, o Ensino Superior brasileiro passou por uma importante reforma, em que foi determinado que as universidades se unificassem num espaço voltado a formar profissionais adequados/as às exigências do mercado de trabalho; nesse sentido, foi proposta a implantação do regime de créditos, a departamentalização, o vestibular classificatório e o incentivo formal à pesquisa.

Mediante as mudanças reportadas, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio do Parecer nº 242/70, alterou o currículo mínimo do Serviço Social de 1964, determinando que o curso passaria a ter 2.500 horas/aula, com duração mínima de três anos e máxima de cinco de anos; dividido em ciclo básico e ciclo profissional, refletindo a ideologia desenvolvimentista, que expressava uma inquietação com a cientificidade profissional, determinada pelo metodologismo que marcava as profissões de natureza interventiva. No quadro 4, apresenta-se o novo currículo mínimo:

Quadro 4 – Currículo Mínimo estabelecido pelo Parecer nº 242/1970 e Resolução s/nº do Conselho Federal de Educação.

Ciclo Básico	Sociologia; Psicologia; Economia; Direito e Legislação Social; Teoria do Serviço Social
Ciclo Profissional	Serviço Social de Casos; Política Social; Ética Profissional; Serviço Social de Grupo; Serviço Social de Comunidade.

Fonte: Sistematizado e elaborado pela autora em 2021, a partir de Cardoso (2016).

Tal alteração gerou insatisfação na categoria profissional, por ter eliminado disciplinas consideradas relevantes à formação teórico-prática do/a assistente social, tais como: ética geral, estatística, pesquisa social, administração em Serviço Social, além de possibilitar a redução da duração do curso.

Ao analisarmos os três currículos mínimos de 1953, 1964 e 1970, como projeto pedagógico e seu aperfeiçoamento enquanto uma perspectiva ideopolítica, constatamos que não houve um rompimento com a perspectiva tradicional e conservadora presente nos primeiros currículos da Escola de São Paulo, pois pautou-

se numa formação que buscava capacitar o/a assistente social ainda para intervenções de cunho moralizador e de ajustamento dos indivíduos.

No epílogo da ditadura civil-militar, final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, ocorreu a intensificação dos movimentos de luta pela democracia e pelos direitos. Esses movimentos arregimentaram muitos/as assistentes sociais, estudantes e docentes na busca do rompimento com o pensamento conservador e tradicionalista, consequência do movimento de “intenção de ruptura”, à medida que o Serviço Social se aproximava do marxismo. Resultou então a elaboração de um novo currículo mínimo, proposto pela categoria profissional, como consta no quadro 5, exposto na sequência:

Quadro 5 – Currículo Mínimo estabelecido pelo Parecer nº 412/1982

Ciclo Básico	Filosofia Sociologia Psicologia Economia Antropologia Formação Social, Econômica e Política do Brasil Direito e Legislação Social
Ciclo Profissional	Teoria do Serviço Social Metodologia do Serviço Social História do Serviço Social Desenvolvimento da Comunidade Política Social Administração em Serviço Social Pesquisa em Serviço Social Ética Profissional em Serviço Social Planejamento Social

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021.

Esse novo currículo apresentava a importância de se estudar o percurso histórico da profissão a fim de proporcionar uma análise de conjuntura da realidade social, como também de expor a necessidade de compreender teorias e metodologias que compunham sua prática, *“buscando a noção de totalidade e, ao mesmo tempo, ampliando a ideia da intervenção para além do “saber fazer” na afirmação da necessária unidade teórico-prática”* (CARDOSO, 2016, 448-449).

Apesar de esse currículo mínimo de 1982 apresentar-se como uma nova referência no processo de formação acadêmico-profissional do/a assistente social, carregava alguns equívocos, suscitando a necessidade de uma nova revisão.

A ABEPSS, quatorze anos depois, após realizar uma série de eventos, com o objetivo de discutir com as entidades da categoria e os profissionais em nível nacional, legitima o documento, em 1996, em Convenção as novas diretrizes curriculares¹³, apresentando pontos que demonstram continuidade e rupturas com o currículo anterior, constatando o amadurecimento intelectual da profissão.

Essa nova Diretrizes curriculares apresentavam como pressuposto central:

[...] a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social (ABEPSS, 1996, p. 8).

Desta maneira, considera-se que a efetivação de um projeto de formação profissional está diretamente relacionada a uma totalidade de conhecimentos integrados, que se traduzem em NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO constitutivos da Formação Profissional. O quadro 6, subsequente, expõe a descrição de tais núcleos.

Quadro 6 – Núcleos de Fundamentação constitutivos da Formação Profissional do/a Assistente Social

Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social	Compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social.
Núcleo de fundamentos à formação sócio-histórica da sociedade brasileira	Remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a formação do/a assistente social e ao desenvolvimento urbano e rural em suas diversidades regionais e locais.
Núcleo de fundamentos do trabalho profissional	Compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021.

Essa proposta apresenta algumas disciplinas básicas (elencadas no quadro 7 logo adiante), que se desdobram em: seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

¹³ Referimo-nos às diretrizes curriculares como sendo de 1996, entendendo que nossa referência política é o documento aprovado pela ABEPSS e pela categoria nesse ano, mesmo que a aprovação destas oficialmente tenham se dado (com significativos cortes) apenas em 2002, estando expressa na Resolução CNE/CES nº 15. Assim, para efeitos desta análise, recorreremos, tanto à resolução quanto ao documentos da ABEPSS (CARDOSO, 2016, 449).

Nesse documento, o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso são apresentados como indispensáveis e integrantes do currículo, no qual a carga horária mínima de estágio deverá corresponder a 15% da carga horária mínima do curso ofertado.

Quadro 7 – Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social de 1996

Sociologia; Ciência Política; Economia Política; Filosofia; Psicologia; Antropologia; Formação sócio-histórica do Brasil; Direito; Política Social; Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais; Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social; Processo de Trabalho do Serviço Social; Administração e Planejamento em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social; Ética Profissional.

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021.

Essas Diretrizes Curriculares de 1996 foram atualizadas na emissão do Parecer nº 492/2001 e da Resolução nº 15/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) homologados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando como novidade uma proposta de suplantação da fragmentação do processo de ensino-aprendizagem,

[...] abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional [...]. Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares (ABEPSS, 2002).

Ao apresentar a formação em núcleos de fundamentação, nos quais devem ser ofertadas não somente disciplinas, abre-se a possibilidade para outros tipos de

atividades, permitindo-nos notar uma diferenciação em relação aos outros currículos apresentados anteriormente.

Segundo Cardoso (2016, p. 450), essa proposta demonstra-se inovadora no que diz respeito ao processo pedagógico *“na perspectiva de lidar e estimular as diferentes formas de ensino-aprendizagem e percepção do saber, no reconhecimento das diferentes capacidades e potencialidades do corpo discente e docente”*.

A ideia da *práxis* precisa propiciar a mediação entre teoria, prática e ética no intuito de possibilitar a construção de conhecimentos, explicitando a concatenação com a perspectiva política e teórica de Karl Marx.

Nesse documento, a “questão social” passa a ser entendida como objeto de intervenção da profissão, revelando a necessidade de desvelar as relações antagônicas presentes numa sociedade capitalista a fim de compreender múltiplas expressões da “questão social”, nas quais as intervenções profissionais se operam.

Pesquisa e ética passam a ser compreendidas como pressupostos básicos, com caráter transversal a todas as disciplinas e conteúdo, colocando o/a assistente social como um profissional que deverá desenvolver postura investigativa e ética sólidas.

É possível identificar que o suporte da ação profissional está vinculado à defesa dos direitos sociais, à garantia da cidadania e ao fortalecimento da democracia, procurando habilitar os/as futuros/as profissionais para a elaboração e execução de políticas sociais, levando em conta as relações estabelecidas com diferentes sujeitos sociais presentes na sociedade.

Ao compararmos o currículo mínimo de 1982 com as diretrizes curriculares de 1996, identificamos uma modificação no processo de formação do/a assistente social rumo a uma perspectiva crítica e emancipatória, que tem direcionado a formação profissional nos últimos anos.

A fim de dar conta das novas demandas que se apresentavam na prática dos/as assistentes sociais, a categoria profissional identificou a necessidade de propor uma nova revisão das Diretrizes Curriculares do curso, formulando a proposta apresentada e aprovada pelo MEC na Resolução nº15, de 13 de março de 2002.

Nessas Diretrizes Curriculares, não estão determinadas as disciplinas que deverão compor o curso, mas sugere-se que a formação do/a assistente social deve estar fundamentada no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

Esses núcleos compreendem um complexo de conhecimento e habilidades que devem ser desenvolvidos no percurso acadêmico, ao passo que se trata de conhecimentos imprescindíveis para a intervenção profissional.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

3.1 Política Educacional no Brasil

O que pretendemos desenvolver neste capítulo é uma breve abordagem histórica da Educação Superior no Brasil, intencionando compreender como as transformações do sistema educacional estão diretamente relacionadas com o processo de formação do/a assistente social.

Tomamos por partida, o período do Brasil Colônia, em 1530, quando tem início a colonização nos moldes das capitanias hereditárias e cultivo da monocultura da cana-de-açúcar, economia centrada no latifúndio, escravatura e monocultura. Época em que à educação não era uma meta do colonizador, ficando sob responsabilidade dos jesuítas, tendo por objetivo principal “fazer cristãos”.

À educação jesuítica, planejada por Nóbrega, com um ensino democrático, fundamentado na existência da liberdade humana, tinham acesso os mamelucos, órfãos, os indígenas, e os filhos dos colonos brancos. O sistema educacional, nesse período, subdividia-se em três fazes: Ensino Primário, no qual aprendia-se a língua do colonizador (a língua portuguesa) e, depois, a ler e escrever; Ensino Médio, que se distanciava da realidade brasileira, pois visava unicamente, encaminhar ao ensino superior os filhos da elite (nessa fase, entrevia o estudo da gramática latina para aqueles que se destacavam; aos outros, cabia o ensino profissional agrícola ou manufatureiro; e Ensino Superior, filosofia e teologia, que tinha como finalidade principal a formação de sacerdotes [...] (PAULA, 2007, p. 30).

Nesse período, era claro que o objetivo principal dos jesuítas estava voltado a formar padres, que pudessem contribuir com o processo de evangelização imposto pela Igreja. Já a do Estado era formar intendentess da “colônia” e instruir as “classes dominantes”.

Segundo Paula (2007), esse sistema educacional de jesuítas perdurou por dois séculos, até que no início do século XIX, por divergências de objetivos, os jesuítas foram expulsos da Brasil Colônia por Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal, uma vez que a Companhia de Jesus objetivava servir a igreja em seus interesses e Pombal, tinha interesse em instituir escolas para servirem aos interesses do Estado.

Essa expulsão dos jesuítas ocasionou o desmantelamento do sistema educacional e a educação brasileira tornou-se praticamente inexistente, uma vez que Pombal não conseguiu estruturar um novo sistema educacional à altura daquele oferecido pelos jesuítas. Essa situação somente foi alterada, quando a família real chegou ao Brasil em 1808.

Para substituir o ensino ministrado pelos padres da Companhia de Jesus, foram criadas *aulas régias*, transmitidas por leigos, com a total proibição de qualquer meio que lembrasse o método jesuítico. Os métodos e conteúdo do ensino dos jesuítas foram radicalmente reformulados. Um alvará de 28 de junho de 1759 instituiu as aulas de gramática latina, de grego e de retórica e criou o cargo de “diretor de estudos”, para orientar e fiscalizar o ensino, além de selecionar, através de exames, os professores (ZOTTI, 2004 apud PAULA, 2007, p. 31).

No Rio de Janeiro em 1772, após treze anos da expulsão dos jesuítas e da publicação do alvará, as mudanças formuladas por Pombal começaram a ser materializadas no Brasil, tendo sido definido o ensinamento das primeiras letras, de gramática, de Latim e Grego.

Paula (2007) registra que, com as Reformas Pombalinas, foi tirada do Brasil a possibilidade de ter em “*sua Língua a sua Pátria*”, uma vez que foi determinada a proibição do uso do Nheengatu, o Tupi e outras línguas dos primeiros habitantes dessa terra, tornando obrigatório somente o uso do Português.

Em virtude de grandes transformações que ocorreram na Europa em decorrência das revoluções Francesa e Industrial, acirrou-se o conflito entre França e Inglaterra por busca de novos mercados, respingando em Portugal que, por atrito com Napoleão, mudou-se para o Brasil Colônia.

A chegada da família real, em 1808, exigiu significativas mudanças, inclusive no âmbito educacional, no sentido de viabilizar formação especializada e preparação de mão de obra capaz de atender ao serviço público. Então D. João VI restringiu-se a criar as seguintes escolas: Acadêmica de Marinha, Acadêmica Real Militar, as quais tinham como foco a defesa do Brasil, bem como a escolas de Medicina, Engenharia e outras, para suprir as necessidades do Estado.

Diferentemente do período Colonial, em que tínhamos um programa escolástico e literário, no início do Brasil Império, a educação era mais voltada a atender necessidades práticas e imediatas.

A ênfase dada ao ensino superior não foi acompanhada com igual interesse pelos demais níveis da educação. [...] Mesmo no ensino superior os cursos, às vezes transformados em faculdades, permaneciam como institutos isolados, não havendo interesse na formação de uma universidade. De qualquer forma, as inovações vieram reformar o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que tinham acesso apenas os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária que surgiu após a necessidade de ampliação dos quadros administrativos e burocráticos resultantes da urbanização. (PAULA, 2007, p. 33-34)

Essas considerações evidenciam que a educação do povo não era uma prioridade do Estado, que a deixava no mais completo abandono.

Segundo Paula (2007), após a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro I tornou-se Imperador e deu início a uma série de debates em torno da estruturação do ensino nacional e à busca da criação de um sistema nacional de educação.

A marca principal desse período foi o desenvolvimento de um sistema escolar que pudesse atender a todas as crianças, no qual foi lançado um método chamado *Lancaster, ou do ensino mútuo*, o qual funcionava do seguinte modo: um grupo de dez alunos, escolhidos entre os melhores, lecionava para um grupo de dez alunos, sob a supervisão de um professor. Dessa forma, tinha-se apenas um professor para uma turma de cem alunos, o que diminuía os gastos, ao mesmo tempo em que se resolvia o problema da falta de professores (PAULA, 2007, p. 35).

Em 1824, a primeira constituição do Império do Brasil, no que diz respeito à educação, limitou-se a afirmar, em seu artigo 179, Inciso 32, que “a *instrução primária*

é gratuita a todos os cidadãos”, porém, como essa lei não instituía as premissas para o seu cumprimento, nada mudou no quadro educacional, uma vez que os interessados no povo não conseguiam acessar essa educação, por falta de estabelecimentos que praticamente eram inexistentes e por desinteresse do poder político.

Em 1826, após a reabertura do Parlamento brasileiro, um decreto instituí quatro graus de instrução pedagógica: “[...] *as Escolas Primárias, os Liceus, os Ginásios e as Academias*” (PAULA, 2007, p. 36). E, em 15 de outubro de 1827, por meio do Decreto das Escolas Públicas de Primeiras Letras, estabelecia-se que: “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*”. Segundo Paula (2007), foi nesse momento que foram instituídas as primeiras Diretrizes Curriculares e por meio delas determinava-se o que deveria ser ensinado.

Como forma de se dar continuidade e de integrar o ensino, no ano de 1834, foi publicado o Ato Adicional, que tinha por objetivo principal promover a descentralização do ensino, determinando que ao Poder Central caberia a responsabilidade de promover e regular o Ensino Superior e competia às províncias a educação elementar e secundária; contudo, não havia uma preocupação em determinar o que seria ensinado em cada fase.

Vinte anos após a publicação da primeira Constituição, a qual instituía que a educação era um direito de todos, o Decreto nº 1.331-A de 17, de fevereiro de 1854, ficou marcado ao vetar o acesso de escravos ao ensino público, além de reformular a divisão da instrução primária em elementar e superior, passando a requisitar professores capacitados. Retomou-se a volta da fiscalização oficial e foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária.

Paula (2007) reporta que, diante desse cenário, em 1872, com uma população estimada de aproximadamente dez milhões de habitantes, somente cento e cinquenta mil alunos encontravam-se matriculados em escolas primárias, refletindo-se num índice de analfabetismo de 66,4% de brasileiros. E como medida corretiva dessa situação, Carlos Leôncio publicou a última reforma em 1879, na qual, em seu Art. 2º, estabelecia a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças dos 7 aos 14 anos, revogando a proibição do acesso às crianças escravas.

Diante de todo o exposto, podemos constatar que, no período do Brasil Império, apesar das reformas propostas, nenhuma ação realmente foi efetiva, no sentido de solucionar o problema da educação e pôr fim ao alto índice de analfabetismo, conforme explica Zotti (2004 apud PAULA, 2007, p. 37):

O Império relegou o ensino primário com descaso completo, ficando as poucas tentativas de aperfeiçoamento reduzidas a leis que nunca foram cumpridas. O currículo aplicado, no sentido do prescrito para ser ensinado, nunca passou de aulas de leitura, escrita e cálculo. De fato, a elite nunca teve interesse por esse nível de ensino, e o povo [...] ora, pra que educar o povo [...].

Durante a Primeira República, novamente pouco foi feito pela educação, a descentralização da educação determinada em 1834 foi reiterada na Constituição de 1891, contribuindo para a falta de comprometimento do Poder Central e dos Estados com a educação.

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato [...]. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam às populações diversas em imensas áreas [...]. (GHIRALDELLI, 1994 apud PAULA, 2007, p. 38)

Na primeira década desse período, várias reformas foram propostas, dentre elas, a que criou o Ministério da Instrução, o qual tinha como objetivo principal organizar os ensinos: primário, secundário e normal, mantendo a restrição no ensino primário ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, ou seja, tais reformas não tiveram impacto na real organização da educação no País.

Conforme Paula (2007), na década de vinte, a principal preocupação do Governo era o alto índice de analfabetismo, que atingia 80% da população e, como estratégia de enfrentamento, o então Ministro da Justiça Dr. Alfredo Vieira Pinto de Melo organizou, em 1921, uma Conferência Interestadual de Ensino Primário.

Após essa conferência, muitas reformas foram propostas, porém restritas aos estados que as propuseram, apresentando como foco o ensino secundário, voltado a

formar uma “elite de letrados”, mantendo a educação como um privilégio da elite brasileira.

Nesse cenário de transição do País, de essencialmente agrícola para urbano-industrial, ocorreu a última Reforma da Primeira República, por meio do Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925, o qual confirmava a intenção do Estado em manter a escola como instrumento de dominação, conforme segue : *“É interessante observar que, pela primeira vez, a disciplina de instrução moral e cívica faz parte da matriz curricular; é como um meio de controle ideológico em virtude da crise política que se iniciava e resultaria na Revolução de 1930”* (ZOTTI, 2004 apud PAULA, 2007, p. 40).

Mediante tantas reformas, que intencionavam manter o legado de um ensino de elite, a Primeira República não suplantou o período do Império, uma vez que instaurou um programa de ensino nada democrático, ou seja, de possibilidade de acesso apenas para os filhos da elite, favorecendo o ensino secundário e o superior, em detrimento do ensino primário.

Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas assume o poder como Chefe de Governo, dando início a Era Vargas, conhecida como República Populista. Sem nos atermos à configuração da forma de governo de Vargas, manteremos o foco na análise da educação. Visando atender à insatisfação do povo com as estratégias de educação adotadas até o momento, Vargas criou, ainda nesse ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública e instituiu Francisco de Campos como ministro da pasta.

Já no ano seguinte, foi realizada a *“IV Conferência Nacional da Educação”*, organizada para discutir um tema geral *“As Grandes Diretrizes da Educação Popular”* (GHIRALDELLI, 1994, p.41 apud PAULA, 2007, p. 41). O resultado das discussões contribuiu para que Francisco de Campos desse início a uma grande reforma do ensino no Brasil, porém ainda privilegiando o ensino secundário, comercial e superior.

A atenção do governo com o ensino primário somente se dá entre os anos de 1942 e 1946, quando o então ministro, Gustavo Capanema, regulamenta, por meio de decretos e Lei Orgânica do Ensino, as finalidades do ensino primário.

O Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, apresenta em seu Título I, Capítulo I, Artigo 1º, as finalidades do ensino primário, conforme segue:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e engrandecem, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibradas de formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) Elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, a defesa da saúde e à iniciação do trabalho (BRASIL, 1946).

Paula (2007) enfatiza que temos então, pela primeira vez na história do Brasil, uma lei que trata da estruturação, dos objetivos e organização do ensino primário, elevando a educação para além do “aprender a ler e a escrever”. A educação começa a ser pensada como um fenômeno cultural, no qual os conhecimentos importantes para vivermos em sociedade encontram-se em um contexto social, econômico e político.

Já no governo de Juscelino Kubitschek, em 1961, quase trinta anos depois de estar previsto o ensino primário gratuito e obrigatório na Constituição de 1934, o anteprojeto de lei encaminhado pelo Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani tornou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61.

Durante todo o seu governo, Kubitschek defendia uma educação para o desenvolvimento com o fim de profissionalizar o povo. Para ele, desde o ensino primário todos deveriam ser educados para o trabalho. Primando o desenvolvimento de mão de obra para atender ao mercado de trabalho, sem se preocupar em formar cidadãos, o que foi mantido até o período da ditadura civil-militar.

Após o golpe civil-militar, alguns educadores passaram a ser perseguidos, por serem considerados um perigo à nova ordem social. A respeito desse período, Ghiraldelli (1994 apud Paula 2007, p. 43-44) aponta:

O período ditatorial [...] se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares ao ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênuo poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar (p. 163).

Essa privatização do ensino, para alguns estudiosos, trazia a falsa ilusão de “democratização de acesso”, ocultando na verdade que esse processo se dava em decorrência da incrementação expressiva do setor privado na área da educação.

A seguir, abordaremos como o processo de privatização iniciado no governo da autocracia burguesa contribuiu para a expansão do Ensino Superior no Brasil.

3.2 A Expansão do Ensino Superior Brasileira

A educação compõe um dos direitos sociais, cuja responsabilidade de organização, oferta e acesso é de responsabilidade do governo, em suas diversas esferas: federal, estadual e municipal. Estabelecido em nossa Constituição Federal (1988), art. 23 *“É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”* e art. 24 *“Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.”*

Para poder cumprir essa obrigatoriedade imposta ao Estado, duas ações deveriam a princípio ser articuladas: a ampliação do setor privado e a privatização das Instituições de Ensino Superior públicas.

Fernando Henrique Cardosos, nesse sentido, dá início à publicação de uma série de normas, que tinham por objetivo configurar novas relações entre o Estado, Sociedade (empresas) e Universidade, tais como: Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96, a Lei das Fundações (Lei nº 8.958/94, Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, Propostas de Emenda Constitucional, Projeto de Leis (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras).

Consoante Lima (2013), nesse contexto irão se conformar dois modelos de universidades: “as universidades neonapoleônicas¹⁴” e as “universidades neo-humboldtianas¹⁵”.

A reestruturação na Educação Superior, comandada pelo governo Cardoso ocorreu dentro dos marcos neoliberais desse ciclo, alterando o conceito de universidade como instituição de ensino, colocando a universidade a serviço da exigência mercantil de produção de conhecimento.

Nessa política educacional, o poder na definição da agenda das universidades está nas mãos do Estado e dos setores privados, nos marcos políticos da competitividade econômica para garantia de financiamento público e/ou privado.

Desse modo, compreendemos que o movimento maior da expansão da Educação Superior no Brasil ocorre no período de 1990 a 2003, quando o governo do FHC juntamente com o prof. Paulo Renato, incentivam o crescimento do acesso à Educação Superior por meio da ampliação do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior na rede privada, prevalecendo até os dias atuais, conforme será confirmado com os dados estatísticos que apresentaremos logo mais.

Quando Luiz Inácio Lula da Silva assume, existe grande expectativa no sentido de alterar o processo de privatização das IES públicas e ampliação das privadas. Lula, segundo Lima (2013), desde 2003, implementou um conjunto de Medidas Provisórias, Projeto de Lei, Leis, Decretos, conforme demonstrado no quadro 8, subsequente:

¹⁴ Universidades Neonapoleônicas - proeminariam “critérios” e “indicadores” como: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação stricto sensu consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais etc. (SGUISSARDI, 2003, p. 8 apud LIMA, 2013, p. 19).

¹⁵ Nas Universidades Neo-humboldtianas - ao contrário, prenominaríamos “critérios” e “indicadores” como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação stricto sensu consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (a extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento. (Id. Ibid.).

Quadro 8 – Principais ações do governo Lula da Silva na política de Ensino Superior (2003-2010)

Arcabouço jurídico	Conteúdo
Grupo Técnico (GT) Interministerial em 20 de outubro de 2003.	O GT elaborou o documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira.
Medida Provisória 147/03.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES).
Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior em 06 de fevereiro de 2004.	Elaborou o documento Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior.
Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
Decreto Presidencial nº 5.205 de 14 de setembro de 2004.	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado.
Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004.	Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni).
Projeto de Lei nº 3.627/2004.	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.
Lei da Inovação Tecnológica nº 10.973/04.	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas.
Lei de Parceria Público-Privada nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004.	Institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei nº 11.096/2005.	Trata de generosa ampliação de inserção fiscal para instituições privadas de Ensino Superior no ProUni.
Projeto de Lei nº 7.200/06 (apensado ao PL nº 4.212/04 e PL nº 4.221/04).	Tratam da Reforma da Educação Superior.
Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Decretos nº 5.800/06 e 5.662/05).	Legislação que trata da regulamentação da EAD e da criação da UAB – consórcio de instituições para oferta de cursos a distância.
Decreto nº 6.095/07.	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto Presidencial nº 6.069/07 e a divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224/07 Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (Mpog) e MEC.	Decreto de criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e portarias que tratam da criação de um Banco de Professor-Equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE divulgado em 2007.
“Pacote da autonomia” em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7.232, 7.233 e 7.234/10.	Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicação Exclusiva; não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de Ensino Superior (IFES), de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sem deixar claro de onde

	sairão os recursos financeiros para a realização do Programa.
Medida Provisória nº 520 de 31 de dezembro de 2010.	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada do MEC, a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.

Fonte: Lima, 2013 (baseado nos documentos citados).

Face ao exposto, compreendemos que a expansão do Ensino Superior, que teve sua gênese no período da ditadura civil-militar, seguiu imposições do sistema neoliberal. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a privatização e a mercantilização da educação foram levadas a cabo e conformadas nos demais governos até os tempos atuais.

3.3 As modalidades de ensino no Brasil

Tradicionalmente, os cursos de Educação Superior, no Brasil, são ofertados em três modalidades educacionais: presencial e EAD, porém com o enfrentamento da pandemia provocada pelo coronavírus SARS-Cov2, surge nesse cenário como estratégia educacional para dar continuidade a educação presencial o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma forma de transmissão on-line das aulas, mediado por recursos tecnológicos, defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Podemos dizer que a modalidade presencial acontece quando todo o conteúdo do curso é exibido dentro de sala de aula, na qual discentes e docentes estão presentes fisicamente no mesmo local e ao mesmo tempo. Esse padrão de ensino é caracterizado pela dependência do ambiente físico, onde alunos e professores se reúnem sistematicamente.

Segundo Hodges *et al.* (2020), no ERE, na verdade, ocorre uma substituição provisória na entrega instrucional para um método alternativo em razão de possíveis imprevistos de ordem sanitária. Na atualidade, a adoção do ERE deveu-se ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Trata-se de uma solução temporária de ensino em que a forma de acesso, que antes era presencial ou no

formato misto ou híbrido, passou a ser totalmente remota por força da crise sanitária já mencionada (anos de 2020 e 2021). A modalidade de ensino presencial (ou híbrido) vem sendo retomada com o arrefecimento da pandemia e fim do isolamento social.

Ainda dentro da modalidade presencial, são ofertados curso híbridos/flex, que ganham força com a publicação da Portaria nº 1.134/2016, que estabelece em seu artigo 1º que “instituições com pelos menos um curso reconhecido poderá ofertar até 20% da carga horária total dos cursos de graduação na modalidade a distância”, sem ter credenciamento na EAD. Essa carga horária total pode ser elevada para o limite máximo de 40%, por meio da publicação da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Segundo o Observatório da Educação (2021), o ensino híbrido é um *“programa de educação formal, no qual o aluno aprende em parte por meio on-line, com algum controle do aluno sobre o tempo, lugar, percurso e/ou ritmo de aprendizagem, e em parte em um espaço físico longe de casa”*. Pode ser estruturado por meio de atividades síncronas¹⁶, nas quais o docente e discentes trabalham juntos em horário predefinido de forma *on-line* ou presencial, ou assíncronas¹⁷, quando o discente pode estudar em seu próprio tempo e velocidade, sem precisar estar com a turma ou com o docente. Essa modalidade tem como objetivo unir fatores positivos das duas estratégias com a finalidade de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem para os discentes.

3.4 A formação em EAD

Na formação de Educação a Distância, o curso normalmente é ofertado de dois modos pelas IES: a distância ou semipresencial; em ambos os modos, os alunos devem comparecer ao Polo para realizar provas e trabalhos de extensão. Já no semipresencial, o aluno tem a obrigatoriedade de comparecer em seu polo de

¹⁶ Comunicação síncrona ocorre de forma sincronizada, implica que os participantes se encontrem num mesmo espaço (físico ou online) e em tempo real para se comunicarem entre si. (MOREIRA & BARROS, 2020, p. 2).

¹⁷ Comunicação assíncrona ocorre de modo distinto, não sincronizado, não exige a presença simultânea dos participantes, nem no espaço nem no tempo, para se comunicarem entre si. (Id. Ibid.).

matrícula para assistir às aulas ao vivo, ou seja, o docente no estúdio ministrando aula para todo o Brasil e aluno no polo, assistindo e tendo a oportunidade de interagir com o docente de forma síncrona com a intermediação dos tutores locais. No modo totalmente a distância, os alunos assistem a videoaulas gravadas disponíveis na plataforma acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/06, nos apresenta como conceito da EAD:

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1996).

Atualizando o conceito de educação a distância, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, apresenta:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Podemos compreender, pelo teor do Decreto 9.057, que a Educação a Distância responsabiliza as IES no que diz respeito à organização e estrutura, de modo que que contribuam de forma satisfatória para uma mediação didático-pedagógica efetiva, providenciando recursos tecnológicos eficientes, capacitação de docentes e profissionais de apoio para a utilização correta de todos os recurso tecnológicos intrínsecos a esse processo de educação on-line.

Segundo levantamento feito por Almeida (2019), apesar da modalidade a distância ter sido reconhecida legalmente no Brasil somente em 1996, por meio da publicação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, ela já dava seus indícios em 1904, conforme podemos observar no quadro que reflete a linha do tempo no que diz respeito à EAD.

Quadro 9 – Percurso histórico da EAD.

ANO	PRINCIPAIS EVENTOS
1904	Tem início os cursos técnicos por correspondência lançados pela Empresa Escolas Internacionais.
1929	Vinte e cinco anos mais tarde, objetivando proporcionar o ensino de radiotécnica e conhecimentos iniciais de eletrônica, cria-se o Instituto Rádio Técnico Monitor.
Nas décadas de 30 e 40	Nestas duas décadas, despontam vários programas de educação pelo rádio: 1930 - fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquete-Pinto e 1934 - Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro.
1939	Rádio Técnico Monitor associado ao Instituto Universal Brasileiro passou a oferecer cursos profissionalizantes.
1941	A Universidade do Ar, programa da Rádio Nacional, passou a ofertar cursos direcionados a professores leigos.
1954	Com o objetivo de capacitar comerciantes e empregados em técnicas comerciais, é instituída a 2ª Universidade do Ar, apoiada pelo Sesc, em parceria com o Senai.
1957	O Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena) começou a transmitir programas em diversas emissoras.
1958	Devido ao sucesso do sistema de radiodifusão educativo produzido pela Arquidiocese de Natal no Rio Grande do Norte, foi lançado o Movimento Nacional de Educação Básica (MEB),
1961	Projetos brasileiros da EAD ganham reconhecimento internacional.
1969	Decreto nº 65.239, que criou a estrutura técnica e administrativa para a elaboração do projeto Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE), abrangendo transmissão de aulas por meio de rádio, televisão com o apoio de mídia impressa.
1970	Educação a Distância começa a se estruturar com o apoio da televisão, através de programas conhecidos como Teleeducação ou Telecursos, produzidos pela TV Educativa no Rio de Janeiro e pela TV Universitária de Pernambuco.
1980	A Universidade de Brasília estreia seus cursos de extensão para professores com o nome de Pós-Graduação Tutorial. Ainda nesta mesma década, a TV Cultura de São Paulo, em parceria com a TV Globo, passou a produzir programas conhecidos como Telecursos.
1990	Estreiam os programas Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizando por meio de parceria entre a Fundação Roberto Marinho e o Senai.
1992	Foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei nº 403/92).
1995	Foi fundada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), uma sociedade científica sem fins lucrativos, que tem por objetivos: estimular, incentivar, apoiar e promover as práticas e desenvolvimentos de mídias para o conhecimento na Educação a Distância.
1996	São publicadas as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394, norma que foi instituída com a finalidade de reconhecer oficialmente a Educação a Distância como uma modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino. Apresentam como resultado o fim da diferenciação entre as modalidades a Distância e Presencial, considerando todos os diplomas equivalentes.
2000	A Rede de Educação Superior a Distância (UniRede) passa a ofertar cursos de graduação, pós-graduação e extensão para professores da rede pública.

2002	Com o objetivo de democratizar o acesso à educação, foi instituído o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), por meio de parceria entre o governo do Estado do Rio de Janeiro e as prefeituras dos municípios do Estado, contando com importante apoio das universidades públicas sediadas no Rio de Janeiro.
2004	O MEC apresenta os programas: "Pró-letramento" e o "Mídias na Educação", os quais tinham por objetivo ofertar formação inicial e educação continuada de professores da rede pública na EAD.
2005	Implementou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil, "[...] programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância" (MEC). O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, oportunizou a inserção das tecnologias digitais e outras deliberações que contribuíram para viabilizar a Educação a Distância atual.
2006	Publicado o Decreto nº 5.773, que dispunha "[...] sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino".
2007	O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, "alterou alguns dispositivos do Decreto nº 5.622/2005 e estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: <i>Art. 1º Os arts. 10, 12, 14, 15 e 25 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, passam a vigorar com a seguinte redação:</i> <i>"Art. 10.</i> <i>§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na EAD educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004.</i> <i>§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizadas na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados [...]"</i> .
2008	Por deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 77 de 2008, ficou determinado que no Estado de São Paulo, 160 horas (20%) do Ensino Médio podem ser feitas a distância.
2009	<i>Publicada a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, a qual estabelece critérios para a dispensa da visita in loco pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), se a IES (no caso da EAD) apresentar avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa (CI) e no Índice Geral de Cursos (IGC) mais recentes igual ou superior a 4, um ato de boa vontade, o qual contribuiu para a desburocratização do processo de avaliação, reconhecimento e autorização dos cursos na modalidade EAD.</i>
2010	O Decreto nº 7.385, de 8 de dezembro de 2010, criou o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS). Sistema criado para contribuir para a capacitação dos trabalhadores do SUS, mediante oferta de curso de educação permanente por meio da EAD.
2011	À Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC foi extinta, e os projetos dessa secretaria migraram ou para a Secretaria de Educação Básica (SEB), com o objetivo de equiparar a modalidade a distância à presencial.

2016	<p>A Portaria nº 1.134/2016 revogou a Portaria MEC nº 4.059/2004, dando nova redação ao tema, no qual em seu Art. 1º determina que instituições com pelos menos um curso reconhecido, poderão ofertar até 20% da carga horária total dos cursos de graduação na modalidade a distância.</p> <p>A Resolução nº 1/2016 estabelece “Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância”. Delibera sobre as responsabilidades da IES na elaboração, organização e estruturação administrativa e pedagógica dos cursos na EAD.</p>
2017	<p>O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, é publicado com objetivo de regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino”.</p>
2018	<p>A Lei nº 13.620, de 15 de janeiro de 2018, estabelece o dia 27 de novembro como o Dia Nacional de Educação a Distância.</p>
2019	<p>A Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, “Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino”.</p> <p>Art. 2º “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso”.</p>
2020	<p>A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020”.</p>
2021	<p>A Portaria nº 2, de 4 de janeiro de 2021, Art. 1º tem como propósito “Regulamentar as diretrizes para autorização de funcionamento e para avaliação de permanência de polos EAD integrantes da estrutura de cursos de pós-graduação stricto sensu, ofertados na modalidade a distância no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação”.</p>

Fonte: Sistematizado e elaborado pela própria autora em 2021 a partir de levantamento de Almeida (2018).

Observando o quadro 9 retroexposto, podemos identificar o desenvolvimento da EAD em três fases: a primeira é caracterizada pela educação realizada por meio de correspondências intermediadas pelos Correios, uma vez que os professores encaminhavam materiais impressos para seus alunos. Na segunda, desenvolvida na década de 1980, o envio do material para os alunos ainda era feito como na primeira fase, porém o ensino contava com a introdução de novos recursos tecnológicos, como

o uso de televisores e videocassete, assim como ocorria nos tele cursos de formação 1º e 2º grau, bem como de cursos profissionalizantes. A terceira fase se dá no final da década de 1990, com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, tornando essa modalidade educacional um sistema moderno e conectado.

No decorrer do processo histórico da EAD, normas legais foram promulgadas, com o objetivo de reconhecer, regulamentar e estabelecer diretrizes nacionais que devem ser observadas pelas IES, para que possam organizar e estruturar seus cursos nessa modalidade, levando em consideração, tanto os aspectos administrativos, como pedagógicos, responsabilizando-as sobre a qualificação e capacitação dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

Os dados apresentados até aqui demonstram que todas as alterações que ocorreram ao longo de mais de cem anos na institucionalização da Educação a Distância foram benéficas, contribuindo para o seu crescimento, constatado nos dados estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Superior de 2019.

A tendência de crescimento do ensino a distância (EAD) se confirma, a cada ano, na educação superior brasileira. Em 2019, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade, entre as 16.425.302 vagas disponíveis para o nível de ensino no total. Os dados fazem parte dos resultados do Censo da Educação Superior 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), em coletiva de imprensa realizada nesta sexta-feira, 23 de outubro. O censo mostra ainda que, em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em cursos de EAD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial na rede privada. Ao todo, 50,7% (1.559.725) dos alunos que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos de EAD. Em contraponto, 49,3% (1.514.302) dos estudantes escolheram ingressar na educação superior de modo presencial.

Quando se trata do acesso dos alunos à graduação ao longo da última década, uma nova configuração da educação superior brasileira se mostra ainda mais evidente. O levantamento aponta que, entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos a distância aumentou 378,9%. Ingressantes em cursos de EAD correspondiam a 16,1% do total de calouros em 2009. Em 2019, esse público representou 43,8% do total de estudantes que inicia a educação superior. Ao mesmo tempo, nessa década, houve um aumento de 17,8% dos que optaram por cursos presenciais para iniciar a graduação (BRASIL, 2020).

Na contemporaneidade, a EAD está posta, reconhecidamente e legalmente incontestável, uma vez que vivemos numa sociedade denominada pós-moderna,

mergulhada cada vez mais em tecnologias digitais de informação e comunicação em nossas relações.

A EAD representa a democratização da educação, contribuindo para minimizar expressões da questão social, tais como a marginalização e a exclusão social, na medida em que oportuniza a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, melhorando a qualidade de vida para seus egressos.

Nesse processo, cabe a todos os envolvidos, governo e instituições de ensino público ou privada, estimularem pesquisas e estudos com o objetivo de identificar as fragilidades do EAD e propor ações de melhoria que possam contribuir para qualificar ainda mais o ensino ofertado nessa modalidade.

4 A FORMAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EAD

4 A FORMAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EAD

*“E educação não transforma o mundo,
a educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.*
Paulo Freire

4.1 A Expansão dos Cursos de Serviço Social na Educação a Distância no Brasil e seus Reflexos na Prática Docente

Quando abordamos os processos de formação, importante recordar a questão da reforma do Ensino Superior no Brasil apresentada pela LDBEN¹⁸ nº 9.394/96, a qual flexibiliza o processo de formação, favorecendo a expansão da privatização da educação e a expansão de cursos de graduação na modalidade EAD, cenário que pode ou não contribuir ainda mais para a precarização da qualidade do Ensino Superior no Brasil.

Neste contexto, o Serviço Social está inserido no campo das Ciências Sociais aplicadas e alinhado com a Resolução nº 15/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para os cursos de Serviço Social, apresentando como perfil dos egressos:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CRESS, 2002).

Iamamoto (2019) ressalta que o processo de adequação do sistema educacional, para atender ao mercado de trabalho em suas demandas contemporâneas, se sucede incorporado à contrarreforma do Estado no contexto do ajuste neoliberal que teve início nos anos de 1970 na América Latina e na década de 1990 no Brasil.

¹⁸ Legislação, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação em todo território brasileiro.

Desse implemento infraconstitucional que impele as universidades públicas, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação para a esfera mercantil, destacamos dois exemplos na formação profissional: os Decretos de nº 5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituindo a Educação a Distância e o de nº 6.096, de 24/04/2007, que estabelece Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual propõe ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC, objetivando duplicar a oferta no ensino superior no Brasil.

No que se refere aos cursos de Serviço Social, Cardoso (2016, p. 434) aponta que, em 2012, uma determinação do MEC substituiu os currículos mínimos organizados de 1953, por diretrizes curriculares “mais flexíveis e sem determinação de disciplina, apenas conteúdos mais gerais. A partir de tais diretrizes, cada unidade de ensino organiza seu projeto político-pedagógico e sua matriz curricular”, deixando de existir o currículo único no território brasileiro.

Considerando que cada IES tem autonomia para elaborar seu projeto pedagógico, podemos afirmar que a discussão sobre as diretrizes curriculares, assim como ocorria com o currículo mínimo, indica uma tendência intelectual à formação acadêmico-profissional.

Assim, podemos observar nos quadros 10 e 11, consecutivos, a expansão dos cursos de graduação na modalidade EAD e, no quadro 12, os diferentes currículos elaborados pelas IES.

Quadro 10 - Número de Cursos Serviço Social a Distância, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Brasil – 2019

Total	Universidades (Privada)	Centros Universitários (Privada)	Faculdades (Privada)	IF e CEFET
91	31	49	11	0
Total	Universidades (Pública)	Centros Universitários (Pública)	Faculdades (Pública)	IF e CEFET
0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021, com base no e-MEC – Relatório processado em 21/07/2021.

Ao observarmos o quadro 10, é possível constatar a predominância do ensino privado com relação ao número de vagas e matrículas no curso de Serviço Social, bem como do ensino na modalidade a distância em oposição ao interesse pelos cursos ofertados na modalidade presencial.

Os dados apresentados no quadro 11 demonstram que educação *online* que move a EAD, no âmbito da graduação, se apresenta com o discurso da democratização do acesso, favorecendo a expansão da Educação Superior, representando, para uma parcela da população excluída social e economicamente em nosso País, a possibilidade concreta da melhoria da qualidade de vida.

Quadro 11 - Número de Polos - Brasil – 2019

Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sul	Sudeste	Exterior
16.135	1.267	3.390	1.515	3.235	6.690	38
Pública 1.933	Pública 97	Pública 544	Pública 112	Pública 317	Pública 863	Pública 0
Privada 14.202	Privada 1.170	Privada 2.846	Privada 1.403	Privada 2.918	Privada 5.827	Privada 38

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021, com base no INEP – Sinopse Estatística da Educação Superior 2019.

Conforme podemos observar nas Diretrizes Curriculares de 1999, o curso de Serviço Social tem seus conteúdos curriculares sustentados por três núcleos de conhecimentos constituídos: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esses núcleos compreendem um conjunto de conhecimento e habilidades, que se desdobram em disciplinas, seminários, oficinas, atividades complementares, estágio supervisionado e elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

[...] o exercício da profissão exige um sujeito profissional que tenha competência para propor e negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade e na aproximação às forças vivas de nosso tempo, tendências e possibilidades aí presentes passíveis de serem

apropriadas pelo profissional e transformadas em projetos de trabalho profissional (IAMAMOTO, 2019, p. 27).

Ainda de acordo com Iamamoto (2019), nas últimas décadas, consolidou-se a expansão do Ensino Superior privado e particularmente do ensino a distância, com investimento do orçamento público, provocando a “desqualificação” da formação acadêmica, representação do pensamento conservador expressa pela nossa categoria profissional, que demonstra dificuldade em aceitar a modalidade EAD como uma possibilidade de acesso à educação e de sonhos realizados para uma massa significativa da população brasileira. Segue o quadro 12 relacionado à grade curricular.

Quadro 12: Grade curricular das três primeiras universidades no ranking por número de vagas autorizadas pelo MEC

UNIVERSIDADE A 73.260 vagas	UNIVERSIDADE B 29.800 vagas	UNIVERSIDADE C 10.000 vagas
<p>1º SEMESTRE</p> <p>Interpretação e Produção de Textos Economia Política Formação Sócio-histórica do Brasil História do Pensamento Filosófico Introdução à EAD Perspectivas Profissionais em Serviço Social Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital Estudos Disciplinares I Estudos Disciplinares II</p>	<p>1º SEMESTRE</p> <p>Educação a Distância Homem, Cultura e Sociedade Metodologia Científica Psicologia e Políticas Públicas Responsabilidade Social e Ambiental</p>	<p>1º SEMESTRE</p> <p>1º MÓDULO Libras (*Optativa) GO – Projeto de Vida Políticas Públicas e Sociais Motivação de Indivíduos e Grupos de Trabalho</p> <p>2º MÓDULO GO – Identificação de oportunidades Economia e Sociedade Sustentabilidade e Responsabilidade Social</p>
<p>2º SEMESTRE</p> <p>Comunicação e Expressão Antropologia e Cultura Brasileira Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos do Serviço Social Planejamento e Gestão Social Legislação Social e Previdenciária Serviço Social e a Questão Social Estudos Disciplinares III Estudos Disciplinares IV</p>	<p>2º SEMESTRE</p> <p>Ética, Política e Cidadania Filosofia Psicologia Social Sociologia</p>	<p>2º SEMESTRE</p> <p>3º MÓDULO GO – Preparação para Oportunidades Serviço Social e Formação Profissional Questão Social na Contemporaneidade</p> <p>4º MÓDULO Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I GO – Oportunidades e Resultados Filosofia</p>

A formação do/a assistente social na EAD

<p>3º SEMESTRE Direitos da Criança, Adolescente e Idoso Ética Profissional Homem e Sociedade Política Social no Brasil Surgimento e Institucionalização do Serviço Social no Brasil: Reconceituação Teoria Política Trabalho e Sociabilidade Estudos Disciplinares V Estudos Disciplinares VI</p>	<p>3º SEMESTRE Acumulação Capitalista e Desigualdade Social Estatística e Indicadores Sociais Formação Social, Histórica e Política do Brasil Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social I</p>	<p>3º SEMESTRE 5º MÓDULO Direito e Legislação Social Seminário Temático em Saúde, Educação e Habitação 6º MÓDULO Fundamentos Antropológicos e Sociológicos Estado, Sociedade e Movimentos Sociais</p>
<p>4º SEMESTRE Ciências Sociais Classes e Movimentos Sociais Estratégias em Serviço Social Noções de Estatística Política Setorial - Assistência Social Relações Étnico-Raciais no Brasil Teorias para o Serviço Social Estudos Disciplinares VII Estudos Disciplinares VIII</p>	<p>4º SEMESTRE Antropologia Ciência Política Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II Sociologia Crítica</p>	<p>4º SEMESTRE 7º MÓDULO Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II Serviço Social e Terceiro Setor 8º MÓDULO Gestão do Sistema Único da Assistência Social e do Trabalho Social com famílias Psicologia Social</p>
<p>5º SEMESTRE Diagnóstico Sócio-territorial Educação Inclusiva Metodologia do Trabalho Acadêmico Política Setorial – Educação Projetos de Pesquisa em Serviço Social Serviço Social Interdisciplinar Supervisão do Estágio Acadêmico Estudos Disciplinares IX Estudos Disciplinares X</p>	<p>5º SEMESTRE Administração e Planejamento em Serviço Social Comunicação na Prática do Assistente Social Estágio em Serviço Social I Ética Profissional em Serviço Social Fundamentos das Políticas Sociais Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social III</p>	<p>5º SEMESTRE 9º MÓDULO Técnicas de Pesquisa Social Aplicada Estágio Supervisionado: Orientações Didático-Pedagógicas Formação Sociocultural e Ética I 10º MÓDULO Formação Sociocultural e Ética II Estágio Supervisionado: Políticas Públicas Ética Profissional</p>
<p>6º SEMESTRE Métodos de Pesquisa Monitoramento e Avaliação em Serviço Social Psicologia Social Política Setorial – Saúde Serviço Social Integrado Supervisão de Intervenção Profissional Trabalho de Pesquisa em Serviço Social Estudos Disciplinares XI Estudos Disciplinares XII</p>	<p>6º SEMESTRE Estágio em Serviço Social II Gestão Social e Análise de Políticas Sociais Instrumentalidade em Serviço Social Pesquisa Social Políticas Setoriais</p>	<p>6º SEMESTRE 11º MÓDULO Administração e Planejamento em Serviço Social Estágio Supervisionado: Observatório Social 12º MÓDULO Estágio Supervisionado: Terceiro Setor e Conselhos Gestores Oficina de Instrumentos Técnicos Operativos</p>

<p>7º SEMESTRE Assessoria em Serviço Social Política Setorial – Habitação Projetos Sociais no Terceiro Setor Serviço Social e Processo de Trabalho Supervisão de Formação Profissional Tópicos de Atuação Profissional em Serviço Social Trabalho de Conclusão de Curso Estudos Disciplinares XIII Estudos Disciplinares XIV</p> <p>DISCIPLINAS OPTATIVAS Atuação Junto ao Idoso - Optativa Desenvolvimento Sustentável – Optativa Direitos Humanos – Optativa Educação Ambiental – Optativa Língua Brasileira de Sinais – Optativa Marketing Pessoal – Optativa</p> <p>Atividades Complementares Estágio Curricular</p>	<p>7º SEMESTRE Direito e Legislação Estágio em Serviço Social III Serviço Social e Processo de Trabalho Serviço Social na Área da Saúde, Previdência Social e Assistência Social Trabalho de Conclusão de Curso I</p> <p>8º SEMESTRE Economia Política (Optativa)* LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) (Optativa)* Movimentos Sociais Serviço Social na Educação Terceiro Setor, Meio Ambiente e Sustentabilidade Trabalho de Conclusão de Curso II</p> <p>ATIVIDADES COMPLEMENTARES Atividade Complementar Estudos Dirigidos</p>	<p>7º SEMESTRE 13º MÓDULO Trabalho de Conclusão de Curso Estágio Supervisionado: Serviço Social e Empreendedorismo Produção Textual</p> <p>14º MÓDULO Gestão em Programas e Projetos Sociais Direitos e Serviço Social</p> <p>8º SEMESTRE 15º MÓDULO Tópicos Especiais Gerontologia Social</p> <p>16º MÓDULO Processo de Trabalho em Serviço Social Práticas Formativas em Extensão</p>
CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA TOTAL	CARGA HORÁRIA TOTAL
3.040 horas	3.020 horas	3.300
DURAÇÃO DO CURSO	DURAÇÃO DO CURSO	DURAÇÃO DO CURSO
7 semestres	8 semestres	8 semestres

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021, com base no e-MEC – Relatório processado em 21/07/2021.

Analisando o quadro 12, constatamos que as IES atendem às determinações presentes nas atuais Diretrizes Curriculares, tais como: disciplinas sustentadas nos três núcleos de conhecimentos constituídos nas Diretrizes Curriculares de 1999, conforme detalhado anteriormente, carga horária mínima total do curso; tempo de integralização, carga horária de estágio e obrigatoriedade de elaboração e apresentação de TCC, apesar das diferenças encontradas nas estruturas curriculares.

4.2 A Formação Profissional dos/as Assistentes Sociais

Todas as mudanças ocorridas na trajetória histórica do Brasil trouxeram desdobramentos em diversas áreas, tais como sociais, políticas, econômicas e, também, na saúde.

Situações conjunturais dessa natureza, relacionadas ao novo padrão de expansão capitalista, ao mesmo tempo em que impõem ao país uma nova forma de estruturação, política, econômica e social se constituem, também, em estímulo à reflexão acerca do papel de atores importantes tanto na redefinição da nova ordem, como também daqueles que irão implementá-la, como, por exemplo, os operadores das políticas sociais. Entra-se aqui no campo das contradições em que se coloca em cena o debate sobre a capacidade de diferentes respostas a múltiplos problemas e desafios (MOURÃO *et al.*, 2009, p. 353).

Com a promulgação da Constituição de 1988, que eleva a *Saúde* “(...) a um dever do Estado e direito de todos os cidadãos” e que promove a hierarquização, a descentralização e democratização dessa nova política social, requer-se, dessa área, novas formas de organização do trabalho, incluindo tecnologias, políticas de implementação e acesso.

Essas significativas mudanças passaram a exigir outras atribuições das diversas profissões que atuam em Saúde, incluindo o Serviço Social, em que os/as assistentes sociais precisaram desenvolver a capacidade de leitura dos fenômenos distintos da “questão social” na dimensão da saúde nos três níveis da esfera política: federal, estadual e municipal.

A inserção dos assistentes sociais nos serviços de saúde, é importante pontuar, se dá na forma como a sociedade e seus empregadores recortam a compreensão das necessidades dos usuários, como organizam seus objetivos e que proposta de intervenção respondem as demandas e necessidades colocadas, pois o trabalho dos assistentes sociais não se realiza independente do contexto histórico, político e social que determinam e o define (MOURÃO *et al.*, 2009., p. 359-360).

Melhor dizendo, são nos ditames da conjuntura socioeconômica, política e institucional que o Serviço Social vislumbra suas possibilidades e limites de atuação.

Nesse contexto, onde se impõe às diversas profissões que atuam em Saúde, uma formação especializada nas áreas dos conhecimentos e dos serviços, a partir de 1998 até os dias atuais, algumas IES passaram a ofertar, com ênfase na Educação

Continuada, duas formas de complementação da formação, a primeira relacionada a curso de especialização¹⁹ em saúde coletiva e a segunda por meio da oferta de residência²⁰ em Serviço Social, esta última apresentada por hospitais-escolas públicas, uma vez que ao concluir a graduação o/a egresso apresenta uma formação generalista.

Cabem, nesse momento, esclarecimentos a respeito do conceito de educação na saúde. Para essa apresentação, utilizamos o glossário eletrônico da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), a educação na saúde *“consiste na produção e sistematização de conhecimentos relativos à formação e ao desenvolvimento para a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, diretrizes didáticas e orientação curricular”* (BRASIL, 2012, p. 20). A educação na saúde ou educação no trabalho em saúde, como também é conhecida, compreende duas modalidades: a educação continuada e a EPS.

Ainda segundo esse mesmo glossário, a educação continuada:

[...] contempla as atividades que possui período definido para execução e utiliza, em sua maior parte, os pressupostos da metodologia de ensino tradicional, como exemplo as ofertas formais nos níveis de pós-graduação. Relaciona-se ainda às atividades educacionais que visam promover a aquisição sequencial e acumulativa de informações técnico-científicas pelo trabalhador, por meio de práticas de escolarização de caráter mais formal, bem como de experiências no campo da atuação profissional, no âmbito institucional ou até mesmo externo a ele. (BRASIL, 2012).

A Educação Permanente em Saúde (EPS), segundo definição reconhecida pelo Ministério da Saúde (MS), se caracteriza:

[...] como aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A EPS se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais e acontece no cotidiano do trabalho (BRASIL, 2007).

¹⁹ O Curso de Especialização [...] é o primeiro passo para a conquista da integração. Esse curso tem uma espinha dorsal composta pela grade de disciplinas indicadas pelo MEC e complementada por outras, com o objetivo de fortalecer o processo de trabalho. O programa enfatiza a política de saúde, a metodologia científica, a ética profissional e o processo de trabalho, contribuindo para que seja intensificada a integração, na perspectiva da formação do trabalho coletivo ((MOURÃO *et al.*, 2009, p. 363).

²⁰ A Residência em Serviço Social tem como horizonte a busca da formação interdisciplinar, comunicando ideias, integrando conceitos e construindo em conjunto, objetos de novas investigações. [...]. Para isso, tende a absorver os condicionantes desse processo, sinalizando para a busca de alternativas e propondo soluções viáveis, de acordo com a política de saúde (IBID, p. 362-363).

A capacitação dos/as assistentes sociais atuantes na Saúde, sob a forma de educação continuada, apresenta motivações históricas:

[...] Primeira: o campo da saúde é aquele que mais demanda o trabalho dos assistentes sociais; segunda: a formação do Assistente Social é fundamentalmente generalista, devendo ser enriquecida por conhecimentos específicos que respondam aos desdobramentos da questão social, manifesta de diferentes modos nos campos de intervenção; terceira: a formação generalista no Serviço Social abrange um leque de conhecimentos centrados nas Ciências Sociais e apartados das Ciências Biológicas, o que demanda, durante a prática em saúde, a necessidade de incorporar conhecimentos teóricos que diretamente interliguem as discussões do processo saúde/doença relacionadas com as condições sociais (MOURÃO *et al.*, 2009, p. 362).

Propiciar ao/à profissional de Serviço Social atuante na Saúde, durante esse processo de educação continuada, a possibilidade de compor uma equipe de saúde constituída por diferentes profissões, potencializa a formação interdisciplinar, na medida em que possibilita acrescentar, como explica Mourão (2009, p. 363), novos *“conceitos, metodologias de pesquisa e formas de trabalho que são assimiladas pelo conjunto das profissões que passam a reproduzir de um modo novo aquilo que vivenciam na prática cotidiana”*.

Entendemos que essa metodologia de reprodução e problematização da prática cotidiana do/a profissional, permeando todo o processo de formação do/a assistente social, quer na especialização, como na residência, acaba por estimular a busca por novos conhecimentos, possibilitando a (re)construção desse cotidiano que é cada vez mais dinâmico.

A utilização desta metodologia possibilita desenvolver habilidades de observação, análise, avaliação, cooperação entre os membros do grupo e superação de conflitos, além de possibilitar o desenvolvimento de tecnologias culturalmente compatíveis (BORDENAVE e PEREIRA, 1995 apud. MOURÃO, 2009, p. 373).

O processo de capacitação do/a assistente social, por meio da Educação Continuada, busca complementar a formação generalista recebida durante o processo de formação durante a graduação e habilitar profissionais implicados com a atenção integral e a construção do trabalho coletivo em saúde, de modo a fortalecer e

incrementar intervenções inovadoras no processo de cuidar e assistir os usuários dos serviços.

De acordo com Yamamoto (2019), os cursos de mestrado datam do início da década de 1980 e o doutorado, da década de 1990. Segundo dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (Capes), em 2018, foram ofertados 34 programas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de caráter acadêmico, sendo 19 em curso de mestrado e dezesseis de doutorado; em sua maioria, disponibilizados em universidades públicas, com ênfase em Serviço Social, políticas públicas e políticas sociais.

Ao final deste capítulo, consideramos que os cursos de graduação e pós-graduação na EAD estão postos, não vislumbrando a possibilidade de retrocesso, cabendo à nossa categoria profissional organizar-se e propiciar amplos debates coletivos que busquem atingir, a princípio, os dois objetivos: primeiro, exigir das IES qualidade nos cursos ofertados; segundo, capacitar permanentemente seu corpo docente por meio de um programa de educação continuada para que possam atuar de forma propositiva nesse novo contexto educacional permeado por TDIC, o qual acaba por exigir dos assistentes sociais docentes mudança de atitude no que diz respeito à metodologia pedagógica adotada na relação ensino-aprendizagem que se estabelece entre docente e discente.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

*“A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem.
Não pode temer o debate.
A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora,
sob pena de ser uma farsa”.*

Paulo Freire

5.1 Tipo de Pesquisa

Considerando o caráter subjetivo do objeto em análise, realizamos pesquisa de caráter exploratório e descritiva e abordagem quali-quantitativa, porque acreditamos que estudos quantitativos complementados por estudos qualitativos podem fornecer maior potencial de interpretação do objeto pesquisado ao agregar a percepção dos sujeitos participantes.

Nesse sentido, Minayo (2014, p. 248) afirma que “[...] *pesquisa qualitativa se aplica, ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções, e das opiniões, fruto de interpretações que as pessoas têm a respeito de como vivem, sentem e pensam*”.

Para atingir nosso objetivo, nesta pesquisa, efetuamos um levantamento bibliográfico acerca da temática, assim como foram produzidos dados de fonte primária, por meio de um questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, a partir da amostra preliminarmente definida pelos critérios de inclusão e/ou exclusão, que detalhamos a seguir.

5.1.1 Fonte Primária: Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo, neste estudo, torna-se essencial, por ter como finalidade alcançar elementos e/ou saberes a respeito do problema levantado, sobre o qual procuramos uma explicação que possa contribuir para comprovar ou refutar a hipótese formulada, ou até mesmo descobrir novos fenômenos.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2017, P. 115).

O propósito deste estudo foi identificar se o processo de formação na modalidade a distância garante a aplicabilidade dos princípios e diretrizes que fundamentam a formação profissional do/a assistente social, qualificando-os/as para o exercício profissional. A técnica de coleta de dados escolhida foi o questionário, por ser um instrumento que permite: alcançar maior número de sujeitos; abranger uma área geográfica mais vasta; possibilitar maior liberdade de resposta; por preservar o sigilo e o anonimato; por minimizar o risco de distorção; por não haver envolvimento direto do pesquisador e, além de outras vantagens, imprimir mais coerência na avaliação em razão da natureza impessoal do instrumento, como demonstraremos detalhadamente mais à frente.

5.1.2 Fonte Secundária: Pesquisa Bibliográfica

Entendemos a pesquisa bibliográfica como a primeira etapa deste processo, uma vez que as pesquisas carecem de fundamentação teórica que tem por objetivo pôr o/a pesquisador/a em interação direta com todo o conteúdo bibliográfico já descrito sobre o tema pesquisado:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] Esta vantagem [...] tem, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar seus erros. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente. (GIL, 2008, p. 50).

O levantamento bibliográfico desta pesquisa repousou em diversos autores/as da área do Serviço Social e com formação profissional. São eles/elas: Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Carmelita Yasbek, Valéria Forte, Yolanda Guerra,

Priscila Fernanda Gonçalves Cardoso, entre outros que se debruçam no debate sobre a formação dos/as assistentes sociais.

Materiais publicados sobre o tema como pareceres do MEC; portarias publicadas pela ABEPSS, Livros, Artigos, dissertações e teses divulgadas na plataforma Education Resources Information Center (SCIELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) completaram a coleta, leitura e análise.

5.2 Cenário da Pesquisa

Essa pesquisa foi realizada num momento intenso de enfrentamento da pandemia desencadeada pela contaminação pelo vírus Sars-Cov-2, causador da doença COVID-19.

Na ocasião, foi adotado pelas autoridades sanitárias locais e internacionais, como medida de prevenção, o chamado *lockdown* e o distanciamento social²¹, situação que levou à elaboração de pesquisas acadêmicas por meio do uso de recursos tecnológicos.

Durante a coleta de dados, o questionário eletrônico, formulado no Google Forms, foi encaminhado aos/às assistentes sociais docentes por via de e-mail, conforme vem demonstrado detalhadamente a seguir.

5.3 Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa 21 assistentes sociais docentes, que atuam ou já atuaram há pelo menos cinco anos como docente, coordenador/a de curso, de estágio em curso de graduação de Serviço Social na modalidade a distância.

²¹ Lockdown resulta de uma imposição do governo e independe da vontade do cidadão, podendo haver multa ou penalização em razão do seu descumprimento. (Dicionário Dicio).

Distanciamento social é o ato de se distanciar, de se afastar de outras pessoas, mas seu descumprimento não ocasiona penalizações. Publicado em: <https://www.dicio.com.br/lockdown/>. Acesso em: 19 de mar. 2022.

O acesso a esses docentes foi possível, por contarmos com o apoio da ABEPSS, entidade que viabilizou e-mails de docentes inscritos num grupo de debate sobre curricularização, bem como valemo-nos de dados disponibilizados no portal e-MEC.

Para a aplicação do questionário on-line, recortamos uma amostra por conveniência. Para Júnior (2009), a amostra de conveniência é um aproveitamento de dados já disponíveis, em que há necessidade de pré-selecionar os sujeitos que serão pesquisados.

5.3.1 Critérios de Inclusão

Como critério de inclusão, determinamos:

- a) docentes do curso de Serviço Social com vínculo em ensino ofertado na modalidade a distância nos últimos cinco anos.
- b) docente do curso de Serviço Social que tenha lecionado na modalidade a distância nos últimos cinco anos.

5.3.2 Critérios de Exclusão

Como critérios de exclusão determinamos:

- a) docentes do curso de Serviço Social vinculados somente ao ensino ofertado na modalidade presencial.
- b) docentes do curso de Serviço Social que tenham lecionado na modalidade a distância há mais de cinco anos.
- c) docentes não graduados no curso de Serviço Social.

5.4 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento adotado para a coleta de dados foi o questionário on-line (Google Forms), criado exclusivamente para esta pesquisa, conforme instrumento proposto (Apêndice B).

Pode-se definir o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito principal de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Na elaboração do questionário, especificamente nas escolhas das dimensões e das respectivas afirmativas, consideramos:

- ✓ *Dimensão I – **Perfil e experiência docente*** – composta de quatro questões objetivas e uma de respostas múltiplas, que teve por objetivo analisar aspectos relacionados ao perfil docente, gênero, titulação, cargo ocupado, tipo de contratação e tempo de atuação na docência.

- ✓ *Dimensão II – **Cumprimento das disposições regulamentadoras no processo de formação*** - estruturada em cinco questões, sendo uma aberta questionando sobre a carga horária do curso; essa questão busca averiguar se os participantes tinham conhecimento sobre esse aspecto no curso ao qual estão vinculados; um em escala tipo Likert, duas objetivas e uma questão complementar de uma das objetivas de múltipla escolha. Nessa dimensão, o intuito foi confirmar a carga horária dos cursos, o tempo mínimo de duração do curso em semestres, se as IES têm conhecimento das normas regulamentadoras que permeiam a formação do assistente social, se no PPC estão previstos componentes curriculares que contribuam para a dinamicidade do curso e, por fim, solicitamos que assinalassem quais componentes seriam esses.

- ✓ *Dimensão III – **Elaboração e organização do curso*** – composta de três questões, uma em escala tipo Likert, cujo objetivo era aferir se a organização e a estruturação do curso estão realmente em consonância

com os princípios que fundamentam a formação profissional do/a assistente social. Uma questão objetiva, que visou verificar se existe preocupação das IES em evitar fragmentação de conteúdos na elaboração do currículo pleno e uma questão aberta tendo por objetivo complementar a resposta afirmativa dessa última questão objetiva, na qual se perguntam quais iniciativas são tomadas.

- ✓ *Dimensão IV – Compromisso com as dimensões do projeto de formação profissional* – delineado em cinco questões; sendo uma em escala tipo Likert, a qual busca mensurar o compromisso das IES com as dimensões do projeto de formação profissional; duas objetivas e duas questões abertas, que estão vinculadas a essas questões objetivas, como forma de complementar a resposta; uma questão objetiva, que tem a finalidade de apurar se existem ações estratégicas das IES em afirmar a indissociabilidade entre pesquisa e extensão, com pergunta complementar aberta, solicitando que informem quais ações; uma questão objetiva com interesse em conhecer o volume de TCC que é atribuído aos/às docentes e uma questão aberta com a finalidade de entender como se dá o processo de orientação desse importante trabalho voltado à pesquisa.

- ✓ *Dimensão V - Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo* – constituído de sete questões, sendo seis questões objetivas voltadas a compreender como se dá o processo de supervisão e acompanhamento dos/as discentes durante o período de estágio, confirmar se as normas legais que permeiam a realização do estágio estão sendo respeitadas e averiguar se a estratégia adotada pelas IES garante o significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação/intervenção contidas na realidade profissional.

- ✓ **Dimensão VI - Percepções dos(as) docentes sobre as possibilidades e limites do processo de formação na modalidade a distância** – composta de duas questões abertas, que tinham por finalidade estimular a reflexão sobre as possibilidades e limites da docência nesse contexto, bem como extrair dos/as participantes suas percepções em relação à EAD.

Como se pode observar no quadro 13, as cinco dimensões estão diretamente vinculadas aos cinco primeiros objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 13 – Relação Dimensões do questionário x objetivos específicos

Objetivos Específicos	Dimensões Questionário
1. Levantar perfil e experiência do corpo docente.	1. Perfil e experiência docente, composta de cinco questões objetivas.
2. Constatar o cumprimento das disposições regulamentadoras no processo de formação do/a assistente social no curso ofertado pelas IES.	2. Cumprimento das disposições regulamentadoras no processo de formação, estruturada em cinco questões, sendo uma aberta, três objetivas e uma de tipo Escala Likert.
3. Verificar se a organizações e estruturação do curso estão em consonância com os princípios que fundamentam a formação profissional do/a assistente social.	3. Elaboração e organização do curso, com três questões, sendo uma aberta, uma tipo Escala Likert e uma objetiva.
4. Identificar se há primazia na apreensão das dimensões do projeto de formação profissional na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso – PPC e dos Currículos Plenos.	4. Compromisso com as dimensões do projeto de formação profissional, composta de cinco questões, sendo duas abertas, duas objetivas e uma tipo Escala Likert.
5. Averiguar se a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo/profissional está contemplada no PPC.	5. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo, estruturada em sete questões, seis objetivas e uma aberta.
6. Conhecer as percepções dos/as docentes quanto às possibilidades e limites da docência na EAD.	6. Percepções dos/as docentes sobre as possibilidades e limites do processo de formação na modalidade a distância, com duas questões abertas sobre as possibilidades e limites do processo de formação nessa modalidade.

Fonte: Elaborado pela própria autora em 2021.

Segundo Júnior e Costa (2004), na escala Likert, os participantes assumem suas opiniões, de acordo com seu nível de concordância que é atribuído na assertiva e, conforme sua resposta, se deduz uma média de valores:

A escala original tinha a proposta de ser aplicada com cinco pontos, variando de discordância total até a concordância total. Entretanto, atualmente existem

modelos chamados do tipo Likert com variações na pontuação, a critério do pesquisador (p. 5)

O meio de comunicação que utilizamos para convidar aleatoriamente os/as participantes dessa pesquisa foi o e-mail; a mensagem continha identificação da pesquisadora, objetivos da pesquisa e link de acesso ao formulário para a participação voluntária. Mediante a aceitação e finalização do questionário respondido, encaminhamos uma mensagem de agradecimento pela participação.

A coleta de dados foi realizada no período de 90 dias, tempo em que o formulário permaneceu aberto para receber respostas, um vez que nesse período de pandemia, encontramos dificuldade em receber o questionário respondido, dado que muitos/as docentes foram desligados/as das IES e alguns/algumas estavam sobrecarregados/as em virtude dessas demissões e mudanças no cenário da educação.

Ressaltamos nossa insistência perante os/as participantes convidados, na medida em que encaminhamos três e-mails aos sujeitos da pesquisa: o primeiro com um convite para participarem da pesquisa e outros dois, em que nos vimos obrigados a apelarmos para o compromisso da categoria com a pesquisa, porém obtivemos apenas 22 acessos, sendo 21 questionários completamente respondidos.

5.5 Pré-teste do questionário e alterações

Severino (2017, p. 118) explica sobre a importância de o questionário ser previamente testado, para que o/a pesquisador/a possa avaliar o instrumental e, caso necessário, ajustá-lo ou revisá-lo a fim de alcançar o objetivo proposto. Por essa razão, realizamos um pré-teste com no mínimo cinco pessoas, buscando identificar o tempo de preenchimento e retorno destes, por exemplo.

Fizemos um pré-teste para a validação do instrumento de coleta dos dados com nove docentes de cursos de Serviço Social da modalidade a distância, buscando avaliar a confiabilidade e eficácia do instrumento escolhido (MARCONI e LAKATOS, 2009).

Por meio da aplicação do pré-teste, foi possível identificar fragilidades em alguns enunciados das questões objetivas e questões abertas, as quais apresentavam duplos sentidos, impactando negativamente na resposta esperada. Procedemos às correções e o questionário foi validado e aplicado nesta investigação.

Como informando anteriormente, os/as participantes da pesquisa foram identificados no portal do e-MEC e ABEPSS, tendo se chgado a um universo de aproximadamente 140 sujeitos, entre os quais, considerando 8% de erro amostral e 95% de nível de confiança. Definimos então como amostra desta pesquisa aproximadamente 36 sujeitos.

Da amostra acima definida, encaminhamos aleatoriamente e-mail convite com o link de acesso ao questionário para 30% da amostra, ou seja, 11 docentes, dos quais 9 acessaram o questionário e responderam a todas as questões.

O questionário permaneceu disponível para acesso por 20 dias. Os/as convidados/as que aceitaram participar do pré-teste não foram incluídos no grupo de participantes da pesquisa.

5.6 Análise Descritiva da população

Nesta pesquisa, adotamos como referencial teórico-metodológico central a abordagem dialética na perspectiva da tradição marxista, elegendo-se como categorias principais: a totalidade, a historicidade, a mediação e a práxis.

[...] o conhecimento produzido pelo método materialista histórico-dialético, pressupõe o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las. O método em Marx é, sobretudo, uma posição ético-política de superação das contradições capitalistas (SILVA, 2019, p. 49).

Nesse sentido, a pesquisa foi tabulada com as respostas de 21 docentes que acessaram o questionário e concordaram em responder, conforme aponta o gráfico 1, exposto mais adiante.

1. As questões de 1 a 5 foram elaboradas no intuito de conhecer o perfil dos/as assistentes sociais participantes da pesquisa.

Nessa primeira dimensão os/as participantes responderam a questões sobre autodeclaração de gênero, titulação docente, cargo que ocupa, tipo de contratação e tempo de experiência na docência.

Quanto ao perfil de gênero autodeclarado dos/as participantes da pesquisa, temos os dados apresentados no gráfico 1, a seguir.

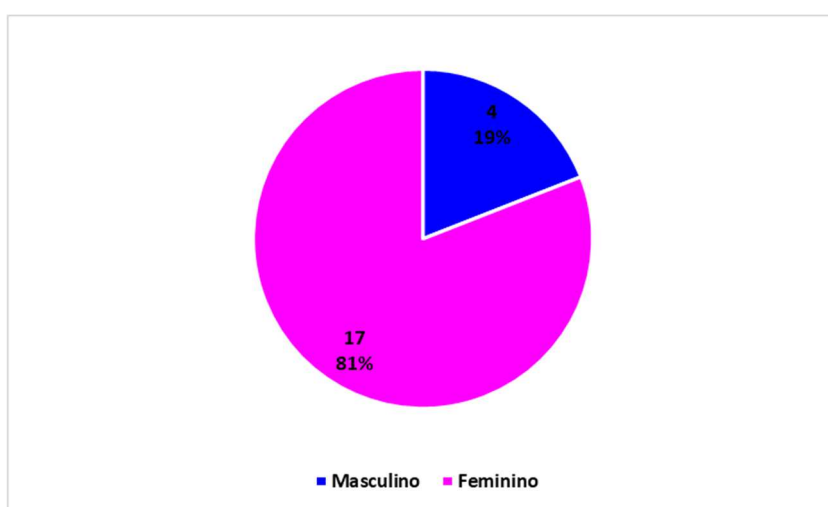


Gráfico 1 – Gênero autodeclarado (valores absolutos x percentual)
Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

O resultado apresenta 17 participantes (81%) que se autodeclararam do gênero feminino, enquanto 4 (19%) se autodeclararam masculino, demonstrando que o Serviço Social ainda é uma profissão cuja dominância é do gênero feminino.

Com relação à titulação dos/as docentes dos cursos de modalidade a distância, encontramos e apresentamos os seguintes resultados o gráfico 2.

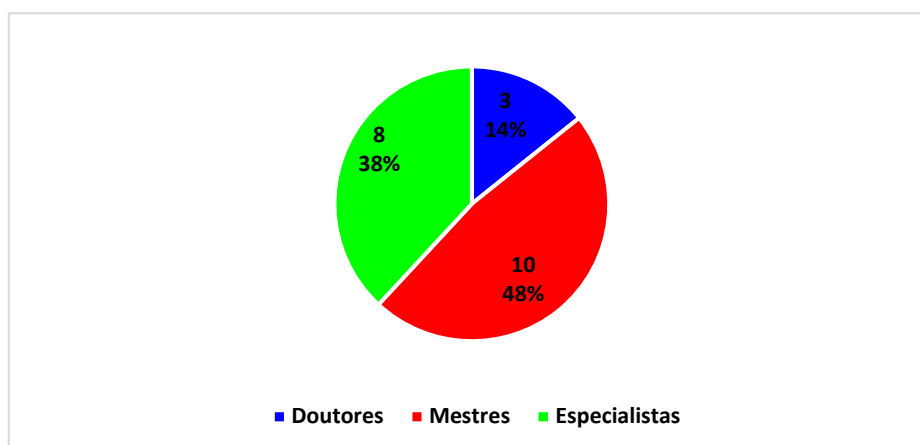


Gráfico 2 – Titulação dos docentes (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

O resultado apresenta dez (48%) dos/as participantes que informaram possuir mestrado, oito participantes (38%) declararam serem especialistas e somente três participantes (14%) afirmaram contar com o título de doutor, apontando, portanto, tendência por busca de complementação de saberes e novos conhecimentos por meio de educação continuada.

Quanto aos cargos de gestão ocupados pelos/as respondentes, observamos no gráfico 3:

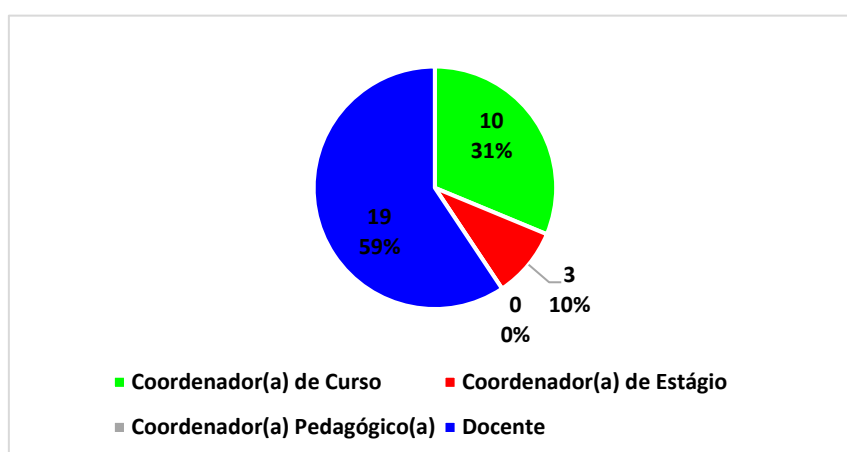


Gráfico 3 – Cargos que ocupam ou ocupavam (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Dos/as 21 participantes, 19 (59%) informaram que exercem o cargo docente, 10 (31%) encontravam-se ocupando a função de coordenadores de curso, três (10%) afirmaram exercer a função de coordenadores de estágio, apontando para o acúmulo de função entre coordenação e docência.

Em relação ao vínculo de trabalho, o gráfico 4, a seguir, demonstra os seguintes dados.

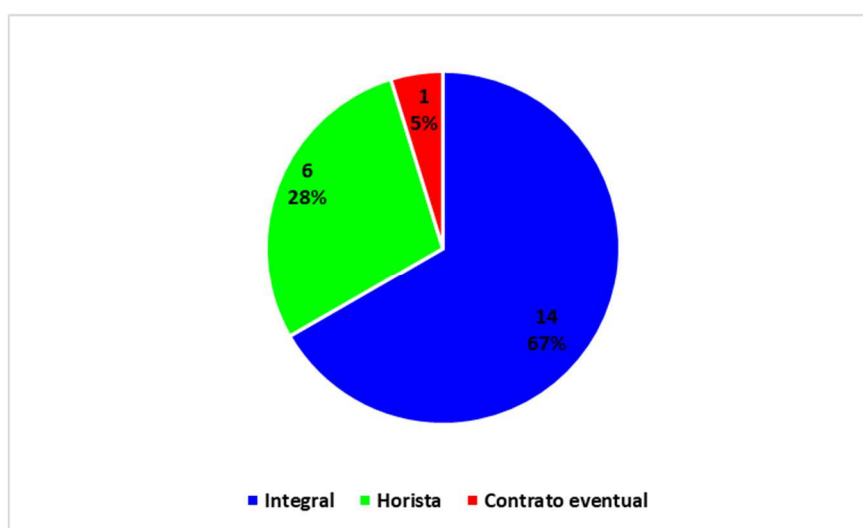


Gráfico 4 – Tipo de Contratação que está ou estava vinculado(a)
(valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Aprecia-se, dos dados acima, que dos/as 14 participantes (67%) estavam contratados/as como horistas²², enquanto 6 (28%) tinham contrato de trabalho integral e 1 docente (5%) declarou manter vínculo trabalhista eventual.

Importante lembrar que, segundo a Associação Brasileiras de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), para que um docente seja inserido no regime de tempo integral, precisa cumprir obrigatoriamente jornada semanal de 40 horas, das quais, no mínimo, 20 horas são destinadas à realização de atividades extraclasse de estudos, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

²² O/A trabalhador/a horista, de acordo com a CLT (Art. 58-A e §§ 3º, 4º, 5º, 6º e 7º), é aquele/a que recebe o salário mensalmente, porém determinado pelo valor-hora. No caso dos/as docentes, recebem por hora aula trabalhada, apresentando, portanto, variação salarial.

No que diz respeito ao tempo de experiência na docência, o gráfico 5, na sequência, demonstra:

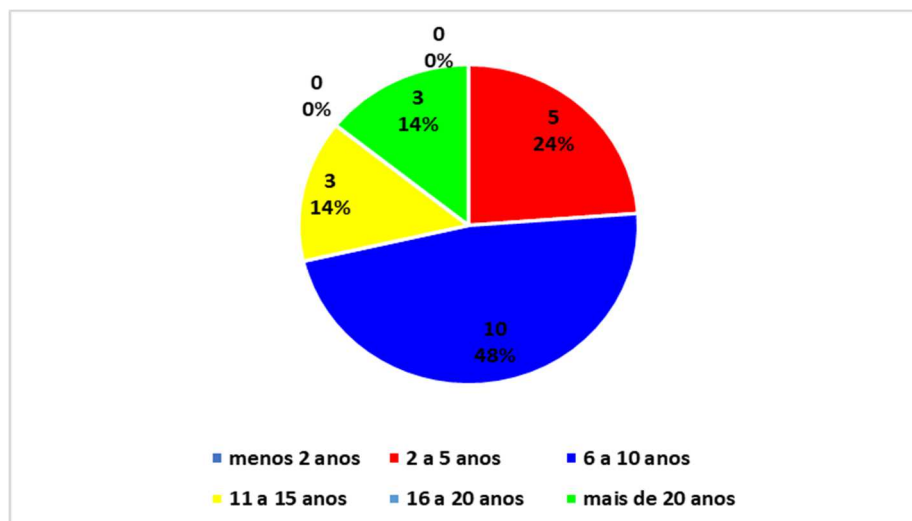


Gráfico 5 – Tempo de atuação (anos) na docência (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Destaca-se majoritariamente que dez participantes (48%) da amostra possuem experiência na função docente entre seis e dez anos; destes, cinco (24%) declararam ter experiência de dois a cinco anos; três docentes (14%) manifestaram reunir experiência de 11 a 15 anos e outros três (14%) referiram mais de 20 anos de experiência.

Enfim, podemos definir que se trata de uma população predominantemente autodeclarada do gênero feminino, proporcionalmente composta por maior parte de docentes mestres, coordenadores de curso que acumulam à docência, apresentando vínculo empregatício integral, com experiência profissional entre seis e dez anos na docência.

5.6.1 Análise dos Dados

Devido ao fato de o questionário conter assertivas preparadas para serem utilizadas na escala tipo Likert, questões objetivas, questões de múltiplas escolhas e

questões abertas, durante o processo de análise, adotamos as estratégias de análises especificadas a seguir.

- ✓ Questões tipo Likert – foram submetidas a uma análise estatística descritiva.
- ✓ Uma vez realizada a coleta dos dados via Google Forms, as questões objetivas e de múltipla escolha foram quantificadas por meio de tabulação de dados em planilha Excel exportada do próprio Google Forms, a partir da qual, elaboramos a interpretação dos dados.
- ✓ As questões abertas foram analisadas levando em consideração a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que tem por objetivo “[...] *reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julguem necessários para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno*” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

Na construção desse método, destacam-se, em cada discurso, expressões-chave que simbolizam as ideias centrais, bem como a elaboração de expressões que identificam o sentido e a ideologia presentes nas respostas individuais. Tendo selecionado os itens citados, é possível preparar um depoimento de sentido semelhante a fim de representar o pensamento coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Os dados das questões abertas foram coletados com o apoio de um Quadro Sinóptico (Apêndice C), que nos permitiu visualizar medidas de centralidade e de variabilidade, frequências observadas e relativas nas respostas fornecidas em cada uma das questões abertas.

5.6.2 Aspectos Éticos

Esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo e do Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP),

sob CAAE nº 38694120.6.0000.5505 e Parecer nº 4.460.436, emitido em 14 de dezembro de 2020 (Anexo A).

A pesquisa foi desenvolvida respeitando a orientação normativa da Universidade Federal de São Paulo e os princípios éticos vigentes na resolução nº 466/2012 que regulamentam a pesquisa científica e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde (CNS/MS), que dispõem sobre as Diretrizes e Normas Regulamentares na Pesquisa com Seres Humanos, especialmente no que diz respeito ao Consentimento Livre e Esclarecido.

A participação dos sujeitos se fez somente após ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice A).

5.7 Análise de Riscos e Benefícios

Identificamos, como risco para a pesquisa, a possibilidade de recusa de participação e a não garantia de devolução dos questionários devidamente preenchidos, implicando a diminuição da amostra dos sujeitos entrevistados.

Para os sujeitos da pesquisa, os riscos são mínimos, pois se trata de receber e responder a um questionário de forma eletrônica, sem expô-los e preservando o anonimato.

A produção de conhecimento científico sempre refletirá em benefícios para toda a sociedade, para a comunidade acadêmica e para os/as profissionais de Serviço Social que atuam em diversos espaços ocupacionais, bem como para os/as usuários que acessam as redes públicas ou privadas de Serviço Social, Educação e Saúde no Brasil.

Esperamos que os conhecimentos científicos produzidos nesta dissertação possam ser utilizados na comunidade acadêmica a partir da comprovação da hipótese e do levantamento das fragilidades a serem superadas no sentido de contribuir para o aprimoramento e capacitação dos/as professores/as, na medida em que se propõe, como produto técnico, um curso de capacitação de recursos tecnológicos e

pedagógicos para docentes atuantes na EAD, contribuindo para a melhoria da qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade.

6 RESULTADOS

*“Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos tudo”.*

Paulo Freire

Os dados coletados de fontes primárias e secundárias foram organizados e sistematizados fazendo uso de uma tabela, cujo conteúdo contempla as respostas obtidas dos 21 entrevistados que responderam ao questionário elaborado no Google Forms. Nesse sentido, apresentamos as análises das respostas obtidas sobre:

6.1 Cumprimento das Disposições Regulamentadoras no Processo de Formação

As questões com os numerais de 6 a 10 foram elaboradas no sentido de confirmar que as IES, às quais os respondentes se vinculavam, cumprem as disposições legais, uma vez que precisam comprovar junto ao MEC requisitos mínimos para serem credenciadas, receberem autorização e ofertarem o curso, bem como serem avaliadas satisfatoriamente para a obtenção do reconhecimento do curso e para poder mantê-lo.

É também relevante mensurar o conhecimento e a percepção dos/as docentes vinculados aos cursos de modalidade a distância, uma vez que se trata de recursos humanos importantes e indispensáveis que contribuem diretamente na elaboração e estruturação pedagógica dos cursos ofertados, sejam na EAD e/ou presencial.

Na questão nº 6 do questionário, indagamos aos/às docentes sobre a carga horária do curso em que lecionam, apresentando respostas de 12 (57%) participantes, enquanto 9 (43%) não souberam fornecer essa informação com exatidão. Ficou patente que 40% dos/as participantes não se apropriaram dessa informação ao

ingressarem para compor o corpo docente ou até mesmo por julgarem essa informação irrelevante.

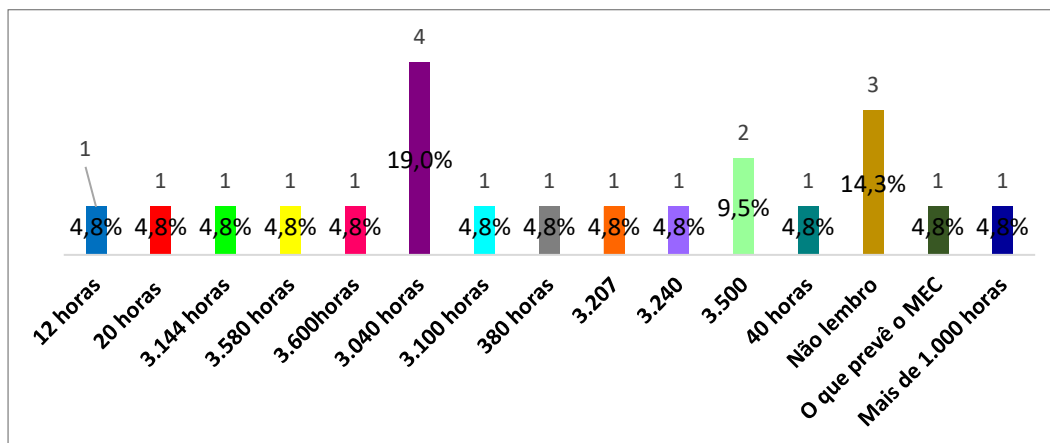


Gráfico 6 – Carga horária do curso ofertada pela IES (valores absolutos x percentual)
Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Contudo os cursos das IES dos/as participantes da pesquisa que souberam responder atendem a carga horária de 3.000 horas mínimas, conforme determinado na Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007.

O gráfico 7, consecutivo, demonstra o tempo mínimo de duração dos cursos aos quais os/as respondentes estavam vinculados.

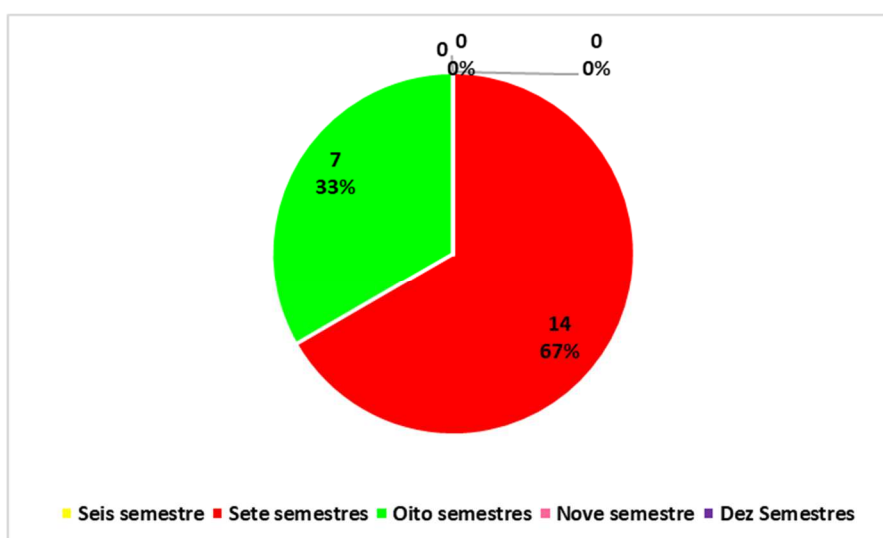


Gráfico 7 – Tempo mínimo de duração do curso de Serviço Social (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Do anotado anteriormente, podemos observar que 14 (67%) dos/as participantes responderam que o curso está estruturado em sete semestres e (33%) informaram que a duração é de oito semestres.

Desse modo, interpretamos que os cursos ofertados em sete semestres não estão de acordo com a determinação da Resolução nº 2/2007, que estabelece a carga horária mínima de 3.000 horas, com limite mínimo de integralização de quatro anos para curso de Serviço Social. No entanto, no inciso IV da norma em menção, possibilita-se a integralização em tempo menor, desde que justificado no PPC, “a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação”. (BRASIL, 2007), tornando-o assim regular.

O questionário aplicado contemplou, todavia, questões que permitiram verificar respostas a respeito do nível de concordância quanto ao conhecimento das IES sobre a necessidade do cumprimento das disposições regulamentadoras do processo de formação do/a assistente social.

Quadro 14 – A IES à qual você se vincula tem conhecimento total das disposições regulamentadoras do processo de formação do/a assistente social (valores absolutos x percentual)

	(1) Concordo	(2) Inclinado a concordar	(3) Discordo	(4) Discordo totalmente
1- Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social.	17 - 81%	3 - 14%	1 - 5%	
2- Resolução nº 533/2008 ²³ .	17 - 81%	3 - 14%	1 - 5%	
3- Política Nacional de Estágio ²⁴ /ABEPSS.	18 - 85%	2 - 10%	1 - 5%	
4- Princípios que fundamentam a formação profissional do/a assistente social.	17 - 81%	3 - 14%	1 - 5%	
5- Resolução CFESS nº 273/93 - Código de Ética Profissional do Assistente Social.	17 - 81%	3 - 14%	1 - 5%	
6- Lei nº 8.662/1993 – Lei de Regulamentação da Profissão do Assistente Social.	17 - 81%	3 - 14%	1 - 5%	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

²³ Resolução Cfess nº 533, de 29 de setembro de 2008, dispõe sobre a regulamentação da supervisão direta de estágio no Serviço Social. (CFESS, 2008, p. 1)

²⁴ PNE- documento no qual a Abepss delibera por traçar juntamente com o conjunto CFESS, Cress e Enesso, “[...] uma política nacional de estágio na área do Serviço Social, entendendo-a como fundamental para balizar os processos de mediação teórico-prática na integralidade da formação profissional do assistente social”. (ABEPSS, 2008, p. 1).

Os resultados retroexpostos demonstram que mais de 80% dos participantes concordaram com as assertivas no que diz respeito às normas regulamentadoras para o processo formativo.

Quanto à dinamicidade do currículo no PPC do curso, a porcentagem de respostas dos/as respondentes consta no gráfico 8:

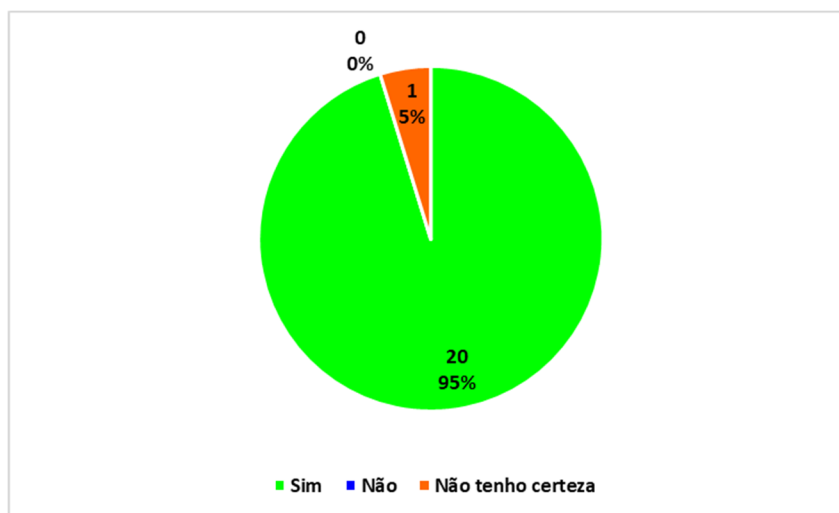


Gráfico 8 – Oferta de componentes curriculares no PPC que favoreçam a dinamicidade do currículo (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

O gráfico 8 evidencia que 20 (95%) dos participantes afirmaram que cumprem a dinamização curricular e somente 1 (5%) declarou não ter certeza.

Em complementação à questão anterior, solicitamos aos/às respondentes que assinalaram a opção afirmativa, que informassem quais componentes estão previstos no PPC: 19 (90,5%) indicaram iniciação científica; 16 (76,2%) assinalaram pesquisa, 13 (61,9%), extensão; 12 (57,1%) assinalaram seminários e 10 (47,6%), monitoria.

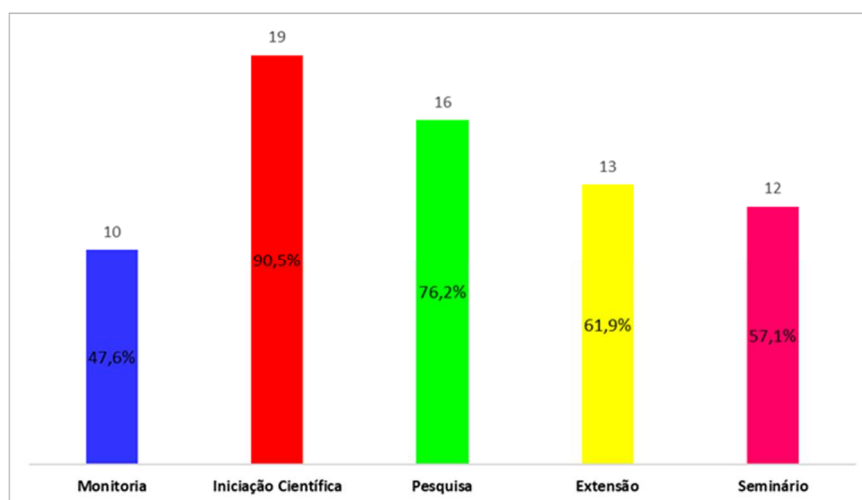


Gráfico 9 – Quais componentes curriculares (valores absolutos x percentual)
Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Embora os dados coletados demonstrem que há compromisso das IES e do corpo docente com o ensino e pesquisa, há necessidade de incentivar os/as discentes a realizarem atividades voltadas ao desenvolvimento acadêmico e científico, como se percebem pelas respostas.

6.2 Elaboração e Organização do Curso

As questões de 11 a 13 foram elaboradas com a finalidade de conhecer sobre o processo de elaboração e organização dos cursos na modalidade a distância, cujas porcentagens de concordância podem ser visualizadas no quadro 15, subsequente.

Resultados

Quadro 15 – Organização e estruturação do curso se estão com consonância com os princípios que fundamentam a formação profissional (valores absolutos x percentual)

	(1) Concordo	(2) Inclinado a concordar	(3) Discordo	(4) Discordo totalmente
1- O PPC apresenta rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social.	12 – 57%	8 – 38%	1 – 5%	
2- É perceptível o compromisso em adotar uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.	15 – 71%	4 – 19%	2 – 10%	
3- Observa-se empenho em estimular o exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional.	15 – 71%	5 – 24%	1 – 5%	
4- A Ética é conduzida como princípio formativo perpassando a formação dos currículos plenos.	15 – 71%	5 – 24%	1 – 5%	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Chama a atenção que 38% dos/as participantes responderam “inclinado a concordar” na primeira assertiva, evidenciando certa oscilação em concordar com a afirmativa de que o PPC apresenta rigoroso trato teórico, histórico e metodológico, tendo em vista a sua importância na organização e estruturação de um curso.

Questionamos aos participantes quanto a estruturar o conteúdo teórico de forma a evitar a fragmentação na elaboração do currículo pleno. Os dados constantes do gráfico 10 demonstram que 75% responderam que sim.

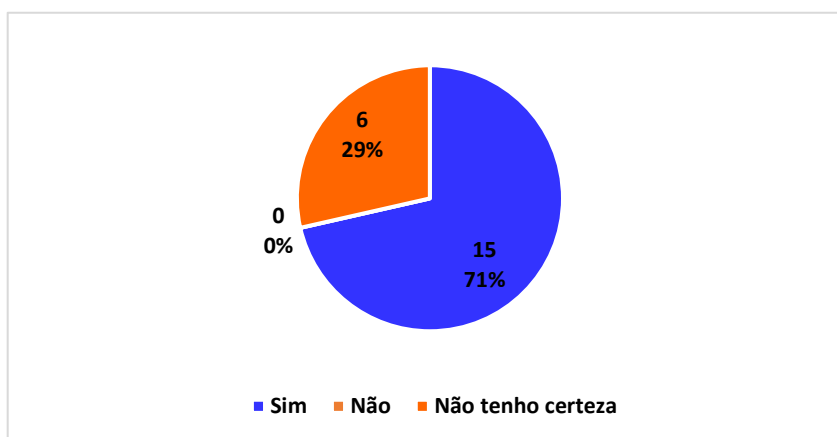


Gráfico 10 – Preocupação em evitar a fragmentação de conteúdos na elaboração do currículo pleno (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Em complementação a essa questão, solicitamos aos/às respondentes que informassem quais são as iniciativas tomadas para evitar a fragmentação de conteúdos, cujas respostas foram:

Participantes 1: “*Não tenho certeza*”.

Participantes 2: “*Reuniões pedagógicas*”.

Participantes 3:

Iniciativas que visem às revisões curriculares com visão contemporânea, buscando desde o início do curso, passando por todos os currículos mínimos aprovados, até as atuais diretrizes curriculares. Trata-se de um processo contínuo, visto que, tanto nós como a realidade vivem em constante transformação.

Participantes 4: “*Constantes reuniões para o alinhamento do PPC*”.

Participantes 5: “*Processo de discussão com o grupo de docentes na elaboração da Matriz Curricular, na avaliação, através das reuniões de colegiado*”.

Participantes 6: “*Não tenho certeza*”.

Participantes 7: “*Revisão anual dos conteúdos a serem ministrados*”.

Participantes 8: “*Reuniões periódicas com Núcleo Docente Estruturante*”.

Participantes 9: “*Há uma preocupação em distribuir na grade curricular disciplinas que se complementam.*”

Participantes 10: “*Disciplinas correlatas*”.

Participantes 11: “*Há uma boa interação entre a construção dos conteúdos e propostas, entre a EAD e o presencial da instituição. Inclusive com circulação de professores comuns entre os dois.*”

Participantes 12: “*Todos os conteúdos curriculares são interdisciplinares e continuados*”.

Participantes 13: “*Abordar nas discussões dos conteúdos e criar espaços para discussão em conjunto*”.

Participantes 14: “*Há a formação geral nos primeiros semestres, posteriormente formação específica, pesquisa e práticas de estágio*”.

Participantes 15: *“Atualmente, matriz 2020, o ensino é híbrido, de modo que a fragmentação do currículo é inevitável”.*

Participantes 16:

Reuniões de Planejamento Semestral com apresentação de Planos de Aula, Reuniões pedagógicas periódicas de alinhamento e discussão de conteúdos, interação e participação discente e docente na organização de eventos científicos, discussão e debates com representantes discentes sobre conteúdos e dinâmicas de aulas.

Participantes 17: *“Reuniões com corpo docente para definição de estratégias e conteúdos que irão compor o Projeto Pedagógico do Curso”.*

Participantes 18: *“Organização das disciplinas evitando a fragmentação”.*

Participantes 19: *“Existe a análise contínua do PPC pelo NDE.”*

As respostas arroladas deixam transparecer a existência de um processo contínuo de avaliação e atualização do PPC, por meio de reuniões pedagógicas, na busca por adequar a matriz curricular e suas estratégias de ensino e aprendizagem, viabilizando os conteúdos curriculares interdisciplinares.

6.3 Compromisso com as Dimensões do Projeto de Formação Profissional

Nas questões 14 a 18, que se referem a garantir que o curso de Serviço Social no formato EAD contribua para formar profissionais capacitados para a leitura crítica da realidade e a fazer opção por intervenções profissionais efetivas, buscamos identificar, no PPC, o compromisso dos componentes institucionais, do Currículo Pleno, Ementas, compromisso com as dimensões que compõem o projeto de formação profissional: Teórico-Metodológico, Técnico-operativo e Ético-Político. Nesse sentido, o quadro 16 apresenta os dados coletados:

Quadro 16 – Compromisso com as dimensões do projeto de formação profissional (valores absolutos x percentual)

	(1) Concordo	(2) Inclinado a concordar	(3) Discordo	(4) Discordo totalmente
1- O conteúdo do Currículo Pleno responde às demandas emergentes postas ao Serviço Social, considerando as novas articulações entre público e privado.	16 – 76%	3 – 14%	2 – 10%	
2- Preserva-se o caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional.	14 – 66%	6 – 29%	1 – 5%	
3- O referencial da teoria social crítica nas suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade está contida no Currículo Pleno.	16 – 76%	4 – 19%	1 – 5%	
4- As dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; estão presentes Currículo Pleno.	16 – 76%	4 – 19%	1 – 5%	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

No que tange à preservação do caráter interdisciplinar nas diversas dimensões do projeto de formação profissional, observamos que os/as respondentes não apresentaram certeza em confirmar essa assertiva.

No gráfico nº 11, a seguir, vê-se que 15 (71%) dos/as participantes afirmam que o curso de vinculação promove ações que visam contribuir com a indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão. Destes, 4 (19%) não manifestaram ter certeza dessas ações, 1 (5%) declarou que não identifica ação voltada para esses fins e 1 (5%) referiu a ausência de participação dos/as discentes em projetos de extensão. O gráfico 11 ilustra esse quantitativo.

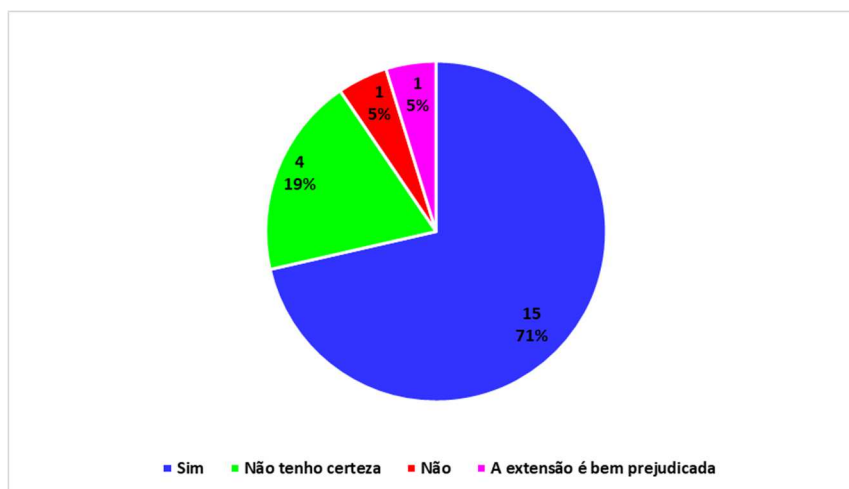


Gráfico 11 – As dimensões de ensino, pesquisa e extensão promovem ações que visam garantir as suas indissociabilidades (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Com objetivo de complementar a questão anterior, solicitamos aos/às participantes da pesquisa que responderam afirmativamente, que informassem quais ações são tomadas:

Participante 1: *“Não tenho certeza.”*

Participante 2: *“Revisão constante das disciplinas.”*

Participante 3: *“Projetos de pesquisa, trabalho de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses.”*

Participante 4: *“Não tenho certeza.”*

Participante 5: *“Diversas ações na comunidade,”*

Participante 6: *“Incentivo do docente”*

Participante 7: *“Web Cast, Palestras e Atividades específicas para o Serviço Social realizadas aos sábados”*

Participante 8: *“Incentivo dos docentes e discentes em pesquisas, aprimorando a iniciativa científica”*

Participante 9: *“Não contempla”*

Participante 10: *“O curso criou um Núcleo de Pesquisa e tem vários alunos em IC (iniciação científica).”*

Participante 11: *“Articulações teórico-práticas, estágios, atividades práticas.”*

Participante 12: *“Não percebo que haja de forma efetiva para a EAD. Muito ocorre pela disposição dos alunos.”*

Participante 13: *“As APS - Atividades Práticas Supervisionadas dialogam com a teoria e prática nos 6º e 7º semestres do curso, possibilitando que o discente reflita sobre os aspectos teóricos e práticos da atuação profissional frente à realidade social com crítica.”*

Participante 14: *“Trabalhamos com levantamento/atualização da rede socioassistencial, elaboração de artigos científicos, pesquisa na disciplina trabalho e questão social.”*

Participante 15: *“Iniciação científica, extensão comunitária, incentivo à publicação de artigos e monografias.”*

Participante 16: *“Propomos como extensão universitária a atuação dos/as alunos/as do último ano na Clínica Escola da Faculdade.”*

Participante 17: *“Semanas Acadêmicas, Rodas de Conversa e Debate, Visitas Técnicas etc.”*

Participante 18: *“Incentiva os/as alunos a realizarem pesquisa de iniciação científica e projetos de extensão nas comunidades.”*

Participante 19: *“Toda organização curricular caminha para isso. A forma de execução do curso, em si, já é ação.”*

Participante 20: *“Teoricamente, sim.”*

Analisando as respostas anteriores, identificamos ações voltadas a encorajar os discentes na pesquisa por meio do programa de iniciação científica, trabalhos de extensão comunitária solicitados em disciplinas, além de realização de rodas de conversas, palestras, que estimulam o debate teórico.

Quanto ao volume de Trabalhos de Conclusão de Curso por docente, dez (48%) participantes responderam que orientam em média de um a dez trabalhos; 3

(14%) conduzem de 11 a 20 TCCs; três (14%) têm de 21 a 30; 3 (14%) recebem aproximadamente 31 a 40; um (5%) declarou ter um volume de 41 a 50 trabalhos e 1 (5%) orienta mais de 50 trabalhos de conclusão de curso. Diante desses dados, identificamos que 42% dos participantes recebem mais de 20 TCCs para orientar, contribuindo para diminuir a qualidade da orientação dispensada aos alunos, uma vez que a orientação desses trabalhos demanda tempo e dedicação. Segue o gráfico 2 ilustrativo.

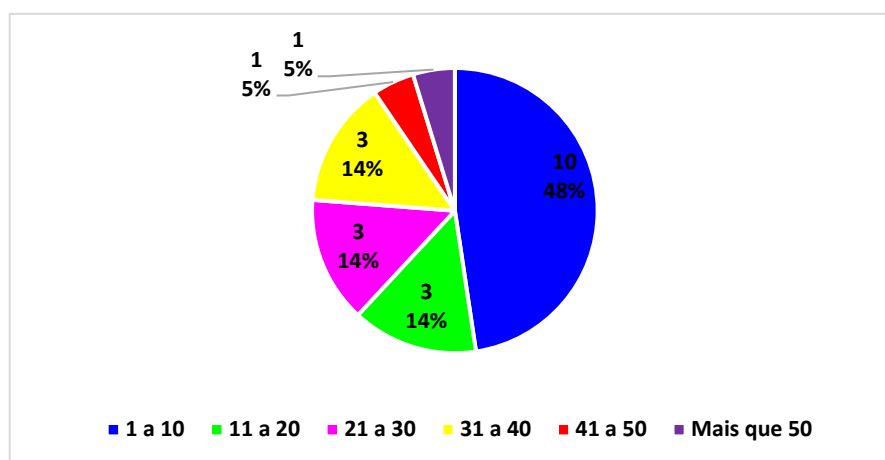


Gráfico 12 – Volume de TCC por docente (valores absolutos x percentual)
Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Com o interesse de compreender melhor aspectos referentes à orientação do TCC, na questão seguinte, solicitamos aos participantes relatarem sobre como transcorre esse processo, conforme segue:

Participante 1: *“Via Fórum, ambiente de aprendizagem na EAD e presencialmente no curso presencial”.*

Participante 2:

A orientação do TCC é realizada de forma *online* pelo professor orientador do curso, o mesmo é feito em quatro postagens com períodos distintos, para possibilitar ao aluno refletir e complementar sobre os erros apontados pelo professor, após a última postagem.

Participante 3: *“Via sistema da IES.”*

Participante 4: *“No momento está por via remota - plataforma Teams.”*

Participante 5: *“Através da Plataforma Digital / Fórum”*

Participante 6: *“Desde a Elaboração do Projeto de Pesquisa até a defesa da banca do TCC.”*

Participante 7: *“On-line”.*

Participante 8: *“On-line neste tempo de pandemia.”*

Participante 9: *“Através de orientação pela plataforma, com datas específicas de devolutiva.”*

Participante 10: *Com coorientação em sala de aula e com o professor orientador presencial e por e-mail.”*

Participante 11: *“Os orientadores estabelecem uma organização de orientação, semanal ou quinzenal.”*

Participante 12: *“Presencial”.*

Participante 13: *“Enquanto estive, era presencial e individual.”*

Participante 14:

São destinadas 12 horas aulas semanais, sendo 3 por semestre, distribuídas entre elaboração do projeto de pesquisa e desenvolvimento do referencial teórico e a pesquisa e sua análise. Os atendimentos por grupo de no máximo três alunos ocorrem semanalmente.

Participante 15:

No 3º ano é elaborado o pré-projeto de pesquisa, no 4º ano os docentes escolhem os temas para orientar. A partir dessa etapa o orientador defini com o orientando a periodicidade e organização das orientações. No final do 1º semestre ou início do 2º semestre temos a banca de qualificação e novembro/dezembro a banca final.

Participante 16:

Por meio de videoaulas nas disciplinas de Projetos de Pesquisa, Trabalho de Pesquisa em SS, e Trabalho de Conclusão de Curso. Por manuais e aulas complementares sobre Comitê de Ética em Pesquisa e Chat e Fórum de discussão. Os professores ainda orientam os alunos em cada postagem do TCC para a orientação e revisão do conteúdo.

Participante 17: *“Encontros semanais presenciais (antes da pandemia) e virtuais durante a pandemia, em média com uma hora de duração.”*

Participante 18: *“Reuniões presenciais semanais.”*

Participante 19:

Através de um cronograma de postagem, no qual os alunos são orientados a postarem uma determinada parte do TCC, o qual será analisada pelo/a professor/a orientador/a, que deverá dar a devolutiva, tudo via sistema. Isso ocorre em várias etapas até a entrega final do TCC.

Participante 20: “Por meio de orientações no chat.”

Participante 21: “Ainda não formamos turmas”.

Apesar de a maioria das respostas não apresentarem detalhes sobre o processo de orientação do TCC, foi possível compreender que existe uma organização, a qual se inicia na elaboração do projeto de pesquisa, sob orientação de um/a professor/a orientador/a, bem como um acompanhamento da elaboração do TCC, mediante apresentação por etapas, via plataforma digital disponibilizada pelas IES destinada a esse fim. As orientações ocorrem de forma sistemática, segundo as respostas por meio da intermediação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), fórum, *chat* e plataformas digitais, entre outras.

6.4 Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo

Importante esclarecer que as questões, nessa dimensão, foram elaboradas com dois objetivos: o primeiro de verificar se as recomendações que constam na PNESS/ABEPSS para o curso de Serviço Social estão sendo garantidas pelas IES e, também, para identificar se os/as participantes da pesquisa têm conhecimento de tais recomendações.

Considera-se que é durante o processo de estágio que o/a discente passa a ter contato com a realidade concreta vivenciada por um/a assistente social, experienciando os desafios da vida profissional e compreendendo a importância do conhecimento teórico para uma tomada de decisão assertiva, dentro dos parâmetros de atuação. Nesse sentido, as questões de 19 a 25, foram preparadas para compreender se há indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional durante a realização do estágio.

Quando questionados aos/às sobre a existência de coordenação específica de estágio nas IES do qual fazem parte, obtivemos as taxas de respostas em “sim” e “não”, conforme o gráfico abaixo 13, que segue.

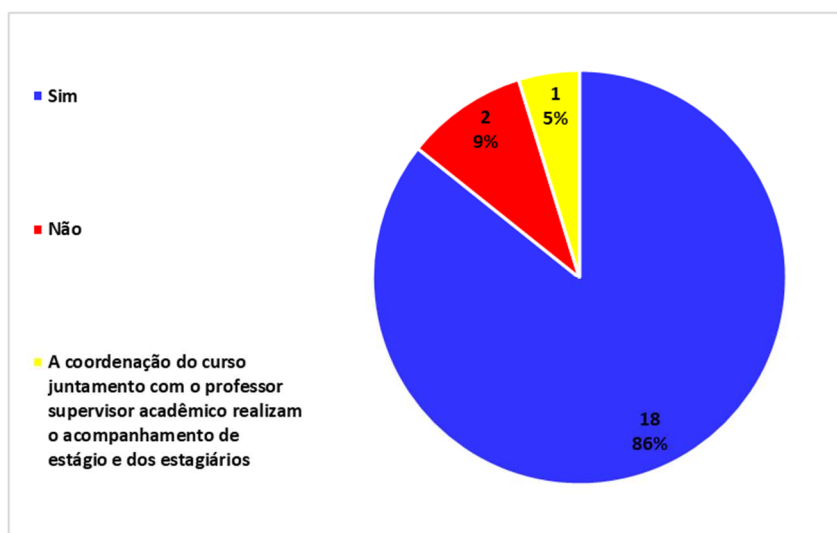


Gráfico 13 – Existência de Coordenação específica de estágio em Serviço Social na IES (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Notamos que 18 (86%) dos/as participantes responderam que sim, 2 (9%) responderam que não e 1 (5%) informou que a coordenação do curso, juntamente com o professor supervisor acadêmico, faz o acompanhamento do estágio, conduzindo-nos a compreender que não há uma coordenação de estágio específica para tratar apenas do estágio.

Perguntamos se há algum suporte docente aos/às alunos/as durante o processo de estágio. O gráfico 14, na sequência, demonstra que 20 (95%) dos/as participantes responderam que sim e 1 (5%) respondeu que não orientou estágio, não sabendo informar mais a respeito.



Gráfico 14 – Suporte docente para os(as) alunos(as) em estágio (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Em complementação à questão anterior, solicitamos aos/às participantes que responderam afirmativamente para informar quais suportes eram ofertados aos alunos durante o processo de estágio. Recebemos as seguintes respostas:

Participante 1: “*Supervisão acadêmica presencial e a distância*”.

Participante 2: “*Visita ao local de estágio, suporte quanto às questões pedagógicas e sobre a legislação de estágio*”.

Participante 3: “*Supervisor acadêmico e professor orientador*”.

Participante 4: “*Reuniões com alunos, aula de estágio, reuniões de supervisores*”.

Participante 5: “*Orientação via Chat / Videoaula / Plataforma Digital em contato direto com o docente*”.

Participante 6: “*Temos Supervisores Acadêmicos e Profs. Orientadores de estágio*”.

Participante 7: “*Professor Orientador, supervisor acadêmico*”.

Participante 8: “*Realização de reuniões periódicas de supervisão técnica*”.

Participante 9: “*Supervisão acadêmica in loco e docente via plataforma*”.

Participante 10: *“Em sala de aula na disciplina de estágio”.*

Participante 11: *“Há professores disponíveis para os alunos sanarem suas dúvidas sobre o processo de estágio e manter contato com a instituição cedente do estágio quando necessário, e também há supervisão de estágio”.*

Participante 12: *“Supervisão acadêmica e apoio da coordenação de curso”.*

Participante 13: *“Contato direto com os campos de estágio. Semana de estágio. Avaliações conjuntas sobre os estudantes. Etc.”*

Participante 14: *“Encaminhamento para o Campo de estágio, visita técnica aos campos de estágio, reuniões com os supervisores de campo de estágio, supervisão semanal com os discentes”.*

Participante 15: *“A disciplina de Supervisão Acadêmica (3º e 4º ano) e o Núcleo de Serviço Social, responsável pela organização, documentação e controle dos estágios”.*

Participante 16: *“Supervisor acadêmico in loco, professores divididos por território regional a distância e coordenador de estágio”.*

Participante 17: *“Supervisão de estágio acadêmica semanal e supervisão dos supervisores de campo mensalmente, via reunião on-line”.*

Participante 18: *“Plantão de atendimento. Reuniões periódicas. Fórum de Estágio (com participação de supervisores)”*

Participante 19: *“Acompanhamento de professores orientadores a distância e supervisão acadêmica presencial”.*

Participante 20: *“Não orientei estágio para responder”.*

Participante 21: *“Coordenação de Estágio em Serviço Social”.*

Nas respostas acima, identificamos que, durante o processo de estágio, os/as discentes recebem suporte de professores orientadores de estágio e/ou com supervisores acadêmicos de estágio desde o encaminhamento para o campo de estágio até a conclusão do processo. Observamos ainda que, nessa relação, cabe ao/à supervisor/à acadêmico/à executar a interlocução entre IES, discentes, campo

de estágio e Conselho Regional de Serviço Social, por meio de visitas aos campos de estágio, reuniões periódicas com os discentes e repasse de informações aos/às professores/às orientadores/às e comunicação ao CRESS sobre os alunos em campo de estágio.

De acordo com as respostas elencadas, as IES também disponibilizam canais de comunicação dos/as discentes com os/as professores/as orientadores/as e coordenações para que possam esclarecer suas dúvidas a respeito do estágio.

Os dados constantes no gráfico 15 demonstram que 85% dos participantes responderam que a supervisão ocorre semanalmente, indo ao encontro das recomendações previstas pela PNESS da ABEPSS, conforme segue:

Seguindo, ainda, as Diretrizes Curriculares, o estágio curricular obrigatório [...]. A carga horária das atividades de campo deve ser de, no máximo, 30h semanais (conforme lei do estágio), além da realização de, no mínimo, **03 horas/aula semanais de supervisão acadêmica**. As exigências de cada nível de estágio devem seguir especificidades e atividades progressivas, coerentes com os demais componentes curriculares e objetivos próximos aos conteúdo do período cursado (CRESS, 2010, p. 29 grifo nosso).

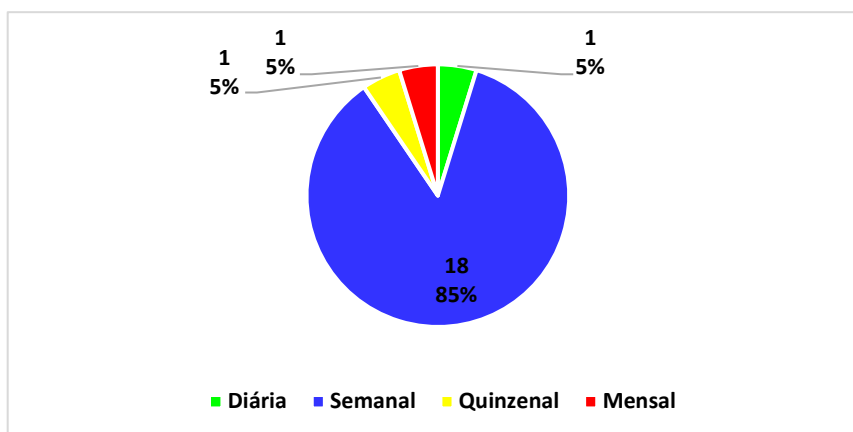


Gráfico 15 – Periodicidade de supervisão acadêmica dos alunos em estágio (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Questionamos o volume de supervisão discente por docente a fim de verificar o universo de alunos que ficam sob a responsabilidade dos docentes na modalidade a distância, cujas informações constam do gráfico 16, a seguir.

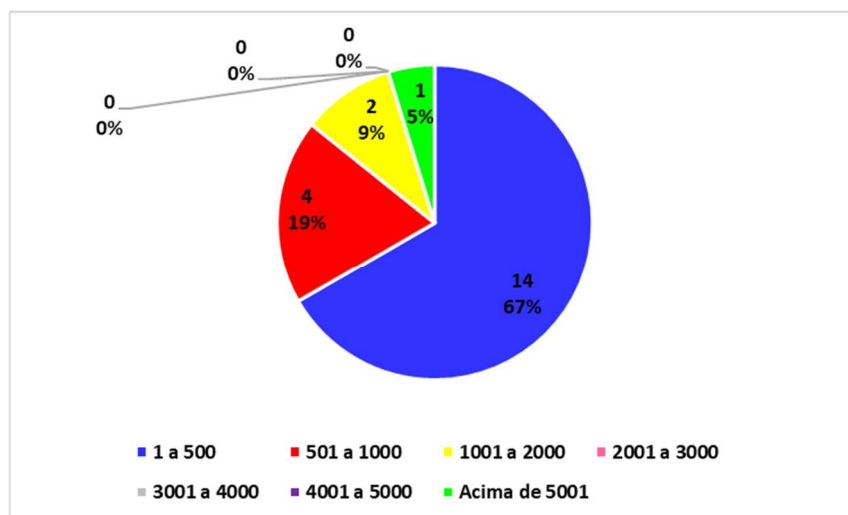


Gráfico 16 – Volume de supervisão discente por docente (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Os dados do gráfico 16 atestam que 16 (67%) dos/as participantes indicaram um volume de 1 a 500 alunos; 4 (19%) reportaram de 501 a 1000, 2 (9%), de 1001 a 2000 discentes e 1 (5%) informou que o volume é acima de 5001.

Perguntamos também o volume de discentes por supervisor/a acadêmico/a de estágio e a respostas estão traduzidas no gráfico 17, subsequente.

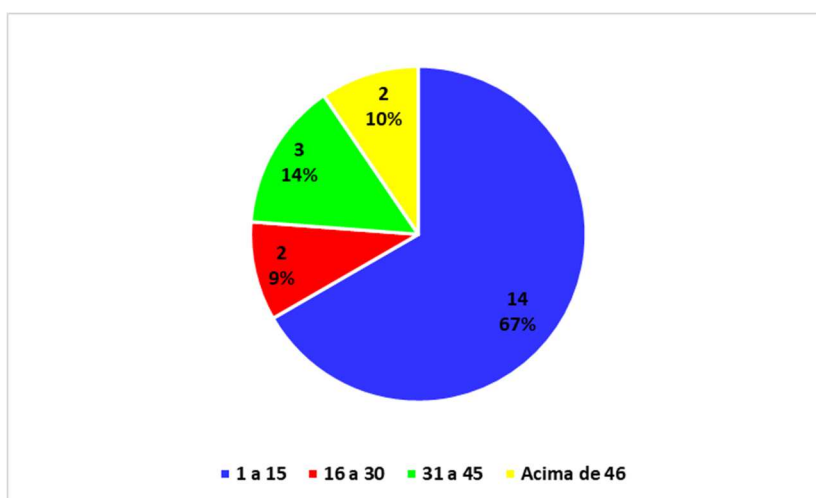


Gráfico 17 – Volume de supervisão discente por supervisor/a acadêmico/a (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Os dados do gráfico 17 demonstram que 14 (67%) participantes responderam que o volume é de 1 a 15; 3 (14%) informaram de 31 a 45; 2 (10%) sinalizaram acima de 46 e 2 (9%) apontaram o quantitativo de 16 a 30 alunos. Ou seja, 26% indicaram números de estudantes por supervisor/a acadêmico/a que ultrapassam o limite recomendado pela PNESS da ABEPSS,

A supervisão acadêmica não deve ultrapassar o limite de 15 estudantes por turma, tendo em vista as especificidades da disciplina de estágio, bem como critérios de avaliação institucional previstos pelo INEP, em relação às disciplinas que articulam teoria e prática (GRESS, 2010, p. 29 grifo nosso)

Para fecharmos essa dimensão, indagamos aos participantes se eles consideravam que o suporte teórico ofertado durante o processo de formação e a prática de estágio garantem a apreensão do significado social da profissão, contribuindo para o desvelamento das possibilidades de ação contidas na realidade concreta da profissão. O gráfico 18, seguinte, estratifica os índices de “sim”, “não” e “não tenho certeza.”

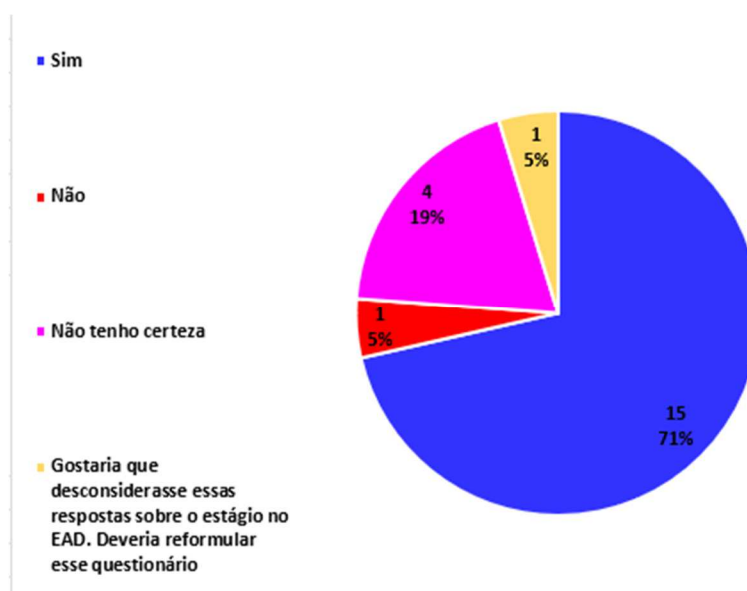


Gráfico 18 – Suporte teórico ofertado durante o processo de formação e a prática do estágio como garantia da apreensão do significado social da profissão (valores absolutos x percentual)

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados da pesquisa 2021.

Conforme podemos observar no gráfico 18, 15 (71%) dos participantes responderam que sim; apenas 4 (19%) declararam não terem certeza; 1 (5%) respondeu negativamente e 1 (5%) respondente manifestou que gostaria que desconsiderássemos as respostas sobre estágio, recomendando a reformulação do questionário.

Contudo, ao final dessa dimensão, é possível afirmar que as IES, em sua maioria, primam por respeitar e observar as recomendações expressas na PNESS/ABPESS, tendo em vista que essas recomendações são fiscalizadas de forma muito próxima pelos Cress, sendo a IES passível inclusive de multa no caso de constatado o descumprimento do prescrito.

6.5 Percepções dos/as docentes sobre as possibilidades e limites do processo de formação na EAD

Nessa última dimensão, deixamos para apresentar duas questões abertas, em que solicitamos aos participantes da pesquisa para identificarem as facilidades e dificuldades da docência na modalidade a distância.

Questão 26 - Identifique as facilidades e dificuldades da docência na EAD.

Para a interpretação desta primeira questão, definimos três categorias: **trabalho**, **ensino e aprendizagem** e **tecnologia** a fim de mensurar se dentro dessas categorias os/as participantes as percebem como dificuldade e/ou facilidade.

▪ **Categoria Trabalho**

Iniciamos a análise da categoria trabalho, apresentando o conceito de “*Trabalho*”; para tanto, recorreremos ao Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano:

(gr. ΤΤÓΥΟÇ; lat. Labor, in. Labor, fr. Travail; ai. Arbeit; it. Lavoro). Atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de T. implica: 1) dependência do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a necessidade, num de seus sentidos (v.); 2) reação

ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o custo humano do trabalho (ABBAGNANO, 2007, p. 975)

Abbagnano (2007) apresenta “*Trabalho*” na perspectiva de diversos filósofos, dentre eles. Karl Marx, em quem optamos por nos apoiar, uma vez que é este o principal referencial teórico do Serviço Social.

Em sua obra *Ideologia Alemã*, produzida entre o período de 1845 – 1846, Marx afirma que os homens começaram a distinguir-se dos animais, quando "começaram a produzir seus próprios meios de subsistência, progresso este condicionado pela organização física humana. Produzindo seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material." (MARX e ENGELS, I, A; trad. it., p. 17 apud. ABBAGNANO, 2007, p. 976).

Vida material produzida na relação capital x trabalho, na qual o proletariado é obrigado a vender sua força de trabalho para os capitalistas, fazendo emergir a questão social e suas expressões, cada dia mais agravada em tempos atuais.

Buscando um outro conceito ainda em Marx, recorreremos a Antunes (2015, p. 106), o qual nos clarifica que, o livro I de *O capital* (Marx) explica a força de trabalho como:

[...] a mais espetacular de todas as mercadorias porque é a única que cria outras mercadorias. O preço de sua força de trabalho é igual a seu custo de produção. E, na medida em que aumenta a maquinaria e a divisão do trabalho, cresce também a quantidade de trabalho, quer pelo incremento do trabalho exigido num determinado tempo.

É na venda da sua força de trabalho que os/as docentes relataram as dificuldades vivenciadas em seus processos de trabalho na modalidade a distância, conforme segue:

Participante 3: “[...] ficamos com um grande número de atividades para ministrar [...]”

Participantes 7: “[...] dificuldade: muitos alunos, prazos pequenos [...]”.

Participantes 8: “Muito trabalho para pouco tempo, poucos profissionais”.

Participante 9: *“Dificuldades: [...] sobrecarga de trabalho aos profissionais docentes”*.

Participante 15: *“Dificuldade – [...]; Exploração do trabalhador; [...]”*

Participantes 16: *“[...] número de alunos”*.

Participante 17: *“Dificuldades: cansaço mental pelas horas exaustivas em frente a tela; [...]”*.

Participante 19: *“[...] excesso de alunos por professor/a”*.

Ao analisar as respostas, verificamos que é possível relacionar as condições de trabalho à categoria trabalho, onde nove respostas evidenciam a precarização das relações trabalhistas que o corpo docente vem sofrendo nos últimos anos, demonstrando que exercício da docência não tem imunidade.

Nos discursos dos/as participantes, de uma maneira geral, foi reportado acerca da sobrecarga de trabalho, número elevado de alunos, grande de número de atividades para administrar em curto espaço de tempo, ocasionando cansaço mental, estresse, fadiga.

Inclusive essas falas podem ser endossadas, quando fazemos uma análise crítica da totalidade de alunos nas dimensões anteriores. Sobre a carga horária de trabalho, os/as participantes informaram o volume de alunos por docentes para orientação de TCC e estágios.

Estudo publicado em 2020, na Revista Educar Mais, que fez um levantamento dos últimos dez anos (2009-2019) sobre o adoecimento docente demonstrou:

Ao realizar este levantamento, foi possível perceber que muitos dos trabalhos vinculados ao processo de adoecimento do professor, dentro do espaço escolar, se dá pelo excesso de carga horária provocado por este atuar em disciplinas não vinculadas diretamente com sua formação; por assumir a função de professor polivalente; por receber uma remuneração inferior ao valor de seu trabalho, não suprimindo suas necessidades básicas e profissionais; e por lidar diariamente com a indisciplina e atitudes agressivas por parte dos estudantes. Tais situações acabam por produzir patologias como a Síndrome de Burnout, o estresse e a depressão (PONTES, 2020, p. 727).

Antunes (2015, p. 181) nos alerta ainda para uma força contemporânea, que desmantela a força de trabalho, dissuade reivindicações por direitos sociais e

trabalhistas, determinada pelas modificações que vêm ocorrendo nas IES de maneira a responder às demandas do governo, impondo uma série de requisitos aos profissionais da educação, tais como: *“mudança nas rotinas de trabalho, inexistência de limites entre a vida pública e privada, adequação às novas metodologias de ensino a fim de atender a sociedade moderna e os reflexos da contemporaneidade”*.

Trata-se de situações que fazem parte das relações estabelecidas numa sociedade capitalista, de exploração do trabalhador que contribui para o adoecimento também dos/as docentes e para a perda da qualidade de vida destes.

Nessa categoria, não houve nenhuma fala apresentada como facilidade ou vista como aspecto positivo.

▪ **Ensino e Aprendizagem**

Nessa categoria, aglutinamos respostas de teor referente ao processo de ensino-aprendizagem, vistas tanto pelo aspecto positivo como pelo negativo, ou seja, nossa intenção era compreender como os/as docentes participantes percebem essa categoria dentro do ensino ofertado na modalidade a distância pela instituição onde atuam.

Como **“facilidades”** tivemos as seguintes falas:

Participante 2: *“A educação a distância permite atingir um grande número de pessoas e, a partir daí, proporcionar ao profissional a aquisição de conhecimento para ter capacidade crítica e reflexiva”*.

Participante 3: *“Facilidades, dinamismo e horário dentro do possível mais flexível.”*

Participante 5: *“Uma das facilidades é o aluno ter a possibilidade de rever o conteúdo aplicado a qualquer momento da sua formação”*.

Participante 6: *“Poder estudar a qualquer hora e em qualquer lugar.”*

Participante 9: *“Facilidades: acesso à informação, flexibilidade de horário para os alunos.”*

Participante 10: *“Facilidades estão relacionadas à disponibilidade do aluno”*.

Participante 13: *“Construção de materiais mais dinâmicos e atrativos são pontos positivos.”*

Participante 14: *“Facilidade - o material didático é extremamente bem elaborado e cuidado.”*

Participante 15: *“Facilidade - Nessa modalidade, os conteúdos/aulas são gravados, permitindo um controle sobre a aula, sem a interação/questionamentos dos alunos. Parecendo que está tudo compreendido.”*

Participante 16: *“Comunicação com aluno por meio de fórum, chat e atendimento ao aluno.”*

Participante 19: *“Vejo como facilidade o sistema de interação com os alunos que permite ocorrer de qualquer local”.*

Participante 21: *“Facilidade: Possibilidade de acessar o conteúdo em qualquer espaço”.*

Dos 21 participantes, 12 conseguem vislumbrar pelo menos um aspecto positivo no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, porém desses 12 docentes, 9 apresentam também dificuldades encontradas nesse contexto, conforme segue.

Em relação às **dificuldades** encontradas no processo de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos docentes na modalidade Educação A Distância, foram expressas as seguintes opiniões:

Participante 1: *“Vejo com dificuldade a impossibilidade de acompanhar individualmente cada aluno, sendo que no presencial podemos fazer este acompanhamento.”*

Participante 2: *“Os limites estão na resistência de conhecer o novo, possibilidades para a superação das distâncias culturais e sociais, geográficas e físicas, presentes na sociedade em que vivemos, oferecida hoje pelas múltiplas formas de educar.”*

Participante 3: *“Dificuldade, com o dinamismo da modalidade a distância, [...], a falta de contato com o aluno, principalmente em orientações de TCC”.*

Participante 7: “[...], às vezes a dificuldade de contato.”

Participante 9: “Dificuldades: discussão coletiva, apesar dos fóruns e ferramentas, quantitativo de alunos dificulta a aproximação entre docente e discente, [...]”.

Participante 10: “Dificuldades: a ausência de contato pessoal e observação do comportamento e postura ética”.

Participante 11: *Na docência EAD, há muitos desafios. Um dos papéis do docente seria a criação de situações didáticas que levem os alunos a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em cursos de formação do assistente social na modalidade a distância, esse processo torna-se ainda mais complexo, pois um dos objetivos da formação do assistente social é tornar-se um profissional crítico da realidade.*

Participante 12: “As dificuldades são os encontros não presenciais, pois compreende que as trocas são mais intensificadas”.

Participante 13: “Porém a modalidade interfere diretamente no estabelecimento de uma relação afetiva com os estudantes. Dificultando percepções mais sensíveis sobre as reações e dificuldades percebidas. A interação por vezes é mecânica”.

Participante 14: “Dificuldade - nem sempre o espaço de fórum e sua dinâmica entre as disciplinas é suficiente para todo o contato com o aluno”.

Participante 15: “Dificuldade - Organização e fragmentação dos conteúdos, sem levar em conta a necessidade de diálogo entre disciplinas/docentes/realidade; [...] Distanciamento da realidade social”.

Participante 17: “[...] conseguir manter a atenção do aluno ao conteúdo ministrado online, transmitir o conteúdo conforme o esperado e desejado, afrouxamento de vínculos entre a instituição, os docentes, a coordenação e os alunos”.

Participante 18: “Diminuição da possibilidade de debates e troca de conhecimento”.

Participante 19: “Dificuldade: falta de interação mais estreita com alunos, [...]”.

Participante 21 *“Dificuldade: Fim da sala de aula enquanto espaço político e comprometimento da formação crítica”*.

Dos 21 docentes que responderam ao questionário, 15 sinalizaram sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, evidenciando em suas falas a falta de contato próximo com os discentes, seguida da insegurança com o conteúdo teórico abordado e a garantia de compreensão pelo discente, de forma a impedir uma leitura crítica da realidade e possibilitar espaços de debates como meio de ampliar conhecimentos.

Os discursos estão relacionados ao modelo de educação tradicional, evidenciando a preocupação com o controle e disciplinamento dos conteúdos ministrados e dos/as discentes.

▪ **Tecnologia**

Dado o fato de que a modalidade a distância é permeada por TDIC (fórum, chat, plataformas digitais), optamos pela terceira categoria aqui denominada tecnologia.

Nessa categoria, buscamos compreender, por meio das respostas dos/as participantes, as percepções deles/delas em relação à utilização desses recursos tecnológicos disponíveis na EAD.

Identificamos quatro respostas pontuadas como **facilidades**:

Participante 7: *“Facilidade tecnologia”*.

Participante 16: *“Comunicação com aluno por meio de fórum, chat e atendimento ao aluno”*.

Participante 19: *“Vejo como facilidade o sistema de interação com os alunos que permite ocorrer de qualquer local”*.

Participante 21: *“Facilidade: Possibilidade de acessar o conteúdo em qualquer espaço”*.

E três pontuadas como **Dificuldades**:

Participante 3: *“Dificuldade, [...] alguns alunos ainda encontram a barreira de acesso à internet [...]”*.

Participante 13: *“A interação por vezes é mecânica”*.

Participante 14: *“Dificuldade - nem sempre o espaço de fórum e sua dinâmica entre as disciplinas é suficiente para todo o contato com o aluno”*.

Podemos observar nas respostas reproduzidas que o uso da tecnologia na docência é bem-visto, principalmente no que tange à flexibilidade de interação em qualquer momento e espaço, porém alertam sobre o uso indevido e insuficiente desses recursos tecnológicos, bem como sobre o fato do acesso à internet ainda não ser uma realidade para todos, num país com dimensões continentais como o nosso, onde a desigualdade social prevalece.

Essa preocupação está fundamentada por matéria²⁵ publicada na Agência Brasil sobre o acesso dos brasileiros à internet. Em pesquisa TIC Domicílios 2019, apurou-se que 74% dos brasileiros acessaram a internet pelo menos uma vez nos últimos três meses e outros 26% continuam desconectados.

Nessa categoria, é possível identificarmos o despreparo dos docentes para a utilização correta e eficiente das TDIC, déficit que pode ser minimizado por meio de capacitações ofertadas pelas IES em programa de educação continuada.

Questão 27 - Qual a sua percepção sobre o processo de formação dos/as assistentes sociais na EAD?

Já para interpretarmos a segunda questão, adotamos três categorias para classificar as respostas: **qualificado**, **qualificado – mas precisa melhorar e não qualificado**, para mensurar se dentro dessas categorias os/as participantes as percebem mais como dificuldade ou como facilidade.

²⁵ Matéria - Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta a pesquisa: A maioria acessa a internet pelo celular. Publicado em 26/05/2020 - 16:59, por Jonas Valente – Repórter Agência Brasil – Brasília. Atualizado em 26/05/2020 - 20:47. Disponível e.: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em 09 nov. 2021.

Participante 1: *“Como em qualquer curso de formação, o papel do aluno na obtenção do conhecimento e leitura não só do material didático ofertado, mas na leitura das referências utilizadas, é fundamental para formação”.*

Participante 2: *“Trata-se de um curso completo e de excelente qualidade e como tudo, vai depender do aluno aproveitar o saber”.*

Participante 3:

Apesar de ainda existir uma certa resistência de alguns profissionais em relação à EAD, acredito que este modelo veio para ficar. E posso afirmar, quando há entrega do discente para o que foi proposto a realizar, no final de seu curso, estará qualificado e apto para entrar em mercado de trabalho.

Participante 4: *“Há dificuldades de fomentar o debate crítico sobre os conteúdos”.*

Participante 5: *“Percebo que os alunos na EAD são mais engajados em seu processo educacional”.*

Participante 6: *“São profissionais altamente qualificados, igual ao ensino presencial”.*

Participante 7: *“O curso apresenta qualidade na formação, porém o aluno precisa ter disciplina e compromisso com a aprendizagem e formação profissional”.*

Participante 8: *“É um processo de conhecimento válido, se o aluno realmente tem interesse no curso, porém percebo que muitos alunos apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos”.*

Participante 9:

O processo de formação em serviço social, conforme preconizado pelo conjunto CFESS/CRESS preconiza um processo de formação que envolve ensino, pesquisa e extensão. Na EAD, há dificuldade de contemplar essas três dimensões, sobretudo projetos de extensão, além do incentivo à pesquisa. Considero que forma profissionais mais técnicos e não necessariamente com vivência na pesquisa e extensão de uma forma crítica.

Participante 10: *“Apresenta dificuldades no trato da postura e comportamento ético”.*

Participante 11:

Acredito que a EAD tem um alcance incrível, quando falamos de educação em nível de graduação no Brasil. Sobre a formação de profissionais que irão atuar no serviço social, penso que o maior desafio seria a formação de um

profissional crítico da realidade, para que possa realizar as intervenções necessárias.

Participante 12: *“O processo formativo em EAD respeita as normativas curriculares, sendo facilitador do acesso ao ambiente acadêmico”.*

Participante 13:

Acredito que para algumas pessoas é plenamente possível e potencialmente benéfica. A considerar o tempo, a bagagem cultural e política trazidas pelos alunos e a clareza dos desejos e objetivos a serem alcançados. Ainda assim a EAD representa para alguns nichos a oportunidade pela facilidade, que pode corroborar, pela distância e interação limitada, para que conceitos e defesas não realizadas a exaustão ou de forma mais afetiva, pra que se formem profissionais com olhares questionáveis.

Participante 14:

Exige maior dedicação por parte do discente. Sendo necessário que nos Polos exista acompanhamento por profissional de serviço social, para garantir o apoio didático necessário e a supervisão acadêmica de estágio, superando a distância docente x discente.

Participante 15: *“Não compreendem a dinâmica da realidade social”.*

Participante 16:

Temos tido muitos alunos aprovados em concurso público para o cargo de assistentes sociais. Temos tido preferência por nossos alunos em campo de estágio, os documentos de estágio são respondidos na maioria das vezes corretamente pelos alunos. Nossa matriz curricular está adequada às DCS e aos Fundamentos da profissão.

Participante 17: *“O aprofundamento da precarização do ensino”.*

Participante 18: *“Frágil”.*

Participante 19:

A formação na EAD está presente em nossa realidade e trata-se de uma forma de possibilitar formação a um grande número de pessoas que por diversos motivos não teriam acesso a uma educação superior. Contudo não podemos esquecer que na modalidade a distância há certa tendência de precarização da relação trabalhista dos docentes, o que pode impactar diretamente na qualidade dos cursos ofertados.

Participante 20: *“Considero a formação fraca”.*

Participante 21: *“Muito ruim, porém, inevitável tendo em vista a política do Mec já há muito tempo estabelecida para privilegiar as grandes corporações da educação”.*

Para oito dos/as docentes participantes, o curso ofertado na EAD está qualificado, na medida em que apresenta qualidade pedagógica, respeita as normas e princípios que permeiam a formação profissional do/a assistente social, colocando os alunos como sujeitos da construção do seu conhecimento, capacitando-os para o exercício profissional.

Para seis participantes, o curso de graduação na EAD apresenta boa qualidade, mas precisa de melhorias com vistas a superar a distância entre docente e discente, como forma de garantir a compreensão dos conteúdos aplicados, de viabilizar debates que contribuam para o desenvolvimento de um olhar crítico e questionador da realidade, capacitar para tomadas de decisões assertivas, bem como superar a fragilidade apontada na garantia do ensino, pesquisa e extensão. Precisa ir além de formar para o mercado de trabalho, mas também para o desenvolvimento de pesquisa, além de ações voltadas à valorização do capital humano, docente x IES.

As respostas emitidas pelos sete outros/as docentes apontam que o curso nessa modalidade é avaliado como não qualificado, posto que alguns consideram a formação do/assistente social muito ruim, fraca, frágil, por não fomentar o debate crítico sobre os conteúdos tratados, por não viabilizar a compreensão da dinâmica da realidade, dificultar o trato do comportamento e da postura ética dos futuros profissionais, significando, para esse grupo, a profunda precarização do ensino.

Os dados coletados durante a aplicação da pesquisa anteriormente detalhada, nos permitiu chegarmos à análise final dos dados, conforme segue:

Visando atingir o primeiro objetivo específico - Levantar perfil e experiência do corpo docente -, identificamos nas respostas de 1 a 5, uma predominância de docentes de gênero autodeclarado feminino, com titulação de mestre, acumulando a função de coordenação e docente, apresentando tempo médio de experiência entre 6 e 10 anos, com contrato de trabalho integral.

Nessa primeira fase, identificamos que a Lei nº 9.493/1996 – LDB, aparentemente, tem sido respeitada pelas IES, especificamente em seu art. 52 da Lei nº 9.493/1996 – LDB, em seus incisos II e III, onde determinam que “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço

do corpo docente em regime de tempo integral”, uma vez que esses aspectos compõem os critérios de avaliação do MEC.

As respostas das às questões 6 a 10, vinculadas ao segundo objetivo específico, atestam o cumprimento das disposições regulamentadoras no processo de formação do/a assistente social no curso ofertado pelas IES; os dados coletados confirmaram que realmente as IES possuem conhecimento das exigências dispostas nas normas regulamentadoras do curso de Serviço Social, indo além do mínimo estabelecido. Fica evidente que as instituições ofertam cursos com carga horária superior às horas prescritas nas diretrizes curriculares, preocupando-se em incluir nos PPCs componentes curriculares que possam contribuir para incentivar os/as discentes a ingressarem no mundo da ciência e da pesquisa, bem como desenvolver a relação social, profissional entre seus pares e comunidades ao promoverem atividades de extensão.

As questões 11 e 13 foram elaboradas visando atingir o terceiro objetivo específico: verificar se a organização e a estruturação do curso estão em consonância com os princípios que fundamentam a formação profissional do/a assistente social. Os achados, nessa dimensão, demonstraram que são demandados esforços para evitar que haja fragmentação do conteúdo no Currículo Pleno, com vistas a superar possíveis fragmentações existentes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que novos percursos sejam trilhados em busca de conhecimentos baseados em experiências concretas no transcorrer da formação profissional. Ainda assim, os/as docentes participantes expressaram não terem certeza de que o PPC realmente apresente rigoroso trato em estabelecer consonância entre a dimensão teórica, histórica e metodológica do Serviço Social e a realidade social local da intervenção profissional.

Pretendendo alcançar o quarto objetivo específico: identificar se há primazia na apreensão das dimensões do projeto de formação profissional na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos Currículos Plenos, nas respostas das questões 14 a 18, nos chama a atenção a fragilidade identificada no acompanhamento e orientação dos alunos durante a elaboração/construção do Trabalho de Conclusão de Curso, uma vez que esse processo pode representar, para os/as discentes, um

sofrimento acadêmico, podendo impactar diretamente em permanecer ou não na vida acadêmica e dedicar-se à pesquisa, dimensão de extrema importância para qualquer profissão, inclusive o Serviço Social até mesmo para o futuro de um País.

Ambicionando encontrar respostas para o quinto objetivo específico; averiguar se a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo/profissional está contemplada no PPC, as questões 19 a 25 tiveram respostas no sentido de que, nessa dimensão, a maior parte das IES vem cumprindo as normas legais que permeiam essa prática, mediante a oferta de suporte necessário aos seus/suas discentes, garantindo o seu acompanhamento por um/a supervisor/a acadêmico/a de estágio e/ou professor/a orientador/a de estágio, contribuindo diretamente para que o discente possa vivenciar a prática cotidiana do/a assistente social.

Para trazer luz ao sexto objetivo específico: conhecer as percepções dos/as docentes quanto às possibilidades e limites da docência na EAD, elaboramos duas questões a número 26 - identifique as facilidades e dificuldades da docência na EAD. Essa questão gerou respostas indicando algumas facilidades; porém chama atenção as dificuldades apresentadas, uma vez que dizem respeito ao que demos o nome de categoria trabalho: manifestações relativas à sobrecarga de trabalho, fragilidade de vínculo empregatício, estresse de trabalho; **insegurança, por parte dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem provocada pela falta de familiaridade com os recursos tecnológicos que permeiam a EAD, bem como pelo distanciamento entre docentes x alunos e dúvidas quanto ao efetivo aprendizado dos discentes em relação aos conteúdos trabalhados.**

Por fim, deixamos na questão número 27 uma pergunta que pudesse apresentar a percepção dos docentes em relação ao tema: Qual a sua percepção sobre o processo de formação dos/as assistentes sociais na EAD? As respostas confirmaram a divisão que existe na categoria profissional do/a assistente social, quando o tema é formação na modalidade a distância, ou seja, alguns/algumas assistentes sociais, mesmo fazendo parte dessa modalidade de ensino, o categorizam como precarização da educação em razão da subjugação da educação ao sistema ideológico capitalista. E existem aqueles/aquelas assistentes sociais que se orgulham dos cursos que ajudam a organizar e estruturar na EAD; entendem que é uma

modalidade de ensino que faz parte da política educacional vigente no País, não havendo possibilidade de retroceder, cabendo contribuir para que os profissionais formados nesses cursos saiam capacitados para realizar intervenções assertivas e efetivas em qualquer política social em que atuar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

Nesta pesquisa, objetivamos analisar o processo de formação do/a assistente social na EAD. O tema possibilitou o estudo teórico do processo de formação desse profissional e buscou, por meio da pesquisa de campo, indagar sobre a conformidade dos cursos ofertados nessa modalidade a distância com os documentos normativos e princípios que regulam a formação profissional desses sujeitos.

No projeto de pesquisa que antecede esta dissertação, nos propusemos a realizar a busca em fonte primária e secundária, o que permitiu compreender e dissertar sobre o processo de formação do assistente social ao longo do percurso histórico dessa profissão, bem como entender a Política de Educação e a expansão da Educação Superior no Brasil.

A aplicação do questionário propiciou chegarmos a achados importantes que demonstram angústias e necessidades relatadas pela amostra pesquisada dos docentes que ministram aulas na EAD.

Acreditamos que a pesquisa de campo proporcionou a seus participantes e a nós, pesquisadores, refletirmos sobre o processo de formação para além da ementa das disciplinas por eles ministradas, mas sobre o conjunto da obra em si, ou seja, desde a estruturação do curso que deve atender a normativas legais expressas em nosso País até a qualidade do ensino ofertado. Tivemos depoimentos que atestam essa ponderação, como seguem

“Eu que agradeço. Achei muito interessante poder revisitar e refletir sobre o período em que estive como docente. De fato, as potências são muitas, mas os desafios, principalmente pela conjuntura política e pela fragilização das perspectivas de trabalho, demandam uma radicalidade em nossas defesas e forma de pensar o mundo.” (Participante H., 2021).

“Agradeço pela oportunidade de participar desta pesquisa, uma vez que despertou em mim o interesse de compreender o processo de formação, do

qual faço parte para além da Emenda das disciplinas que ministro” (Participante S., 2021).

Entendemos que esse ponto de reflexão no momento de responder ao questionário seja algo relevante, uma vez que possibilita aos/às docentes refletirem sobre os cursos do qual fazem parte, sobre seus desempenhos no processo de ensino-aprendizagem, levando a possíveis ações de melhorias em suas práticas pedagógicas e até a sugestões de melhorias no próprio curso em que estão inseridos.

A análise e a interpretação dos dados coletados na aplicação da pesquisa nos conduziram à conclusão de que a hipótese por nós levantada se confirma, tendo em vista que a pesquisa demonstrou que, na EAD por meio de seu PPC, as IES têm primado pela observância e aplicabilidade dos princípios e diretrizes que fundamentam a formação profissional do/a assistente social, tendo por primazia formar profissionais qualificados para o exercício assertivo, ao estimular atividades de extensão comunitária, iniciação científica, trabalhos de estudos disciplinares, contribuindo para a construção e a ampliação de conhecimentos.

Contudo foi possível identificar, como fragilidade, a insegurança e dificuldade de manuseio e domínio de recursos tecnológicos por parte de docentes. Pensar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância requer que os envolvidos tenham o mínimo de entendimento sobre a utilização de todos os recursos tecnológicos que estão disponíveis na contemporaneidade, de maneira a contribuir para um resultado mais efetivo e prazeroso.

Desse modo, como produto desta pesquisa, propomos um curso de capacitação para docentes, baseado na apresentação, atualização e qualificação de algumas ferramentas tecnológicas, as quais, somadas às práticas pedagógicas que versam sobre aprendizagem significativa, podem contribuir para que os atores envolvidos nesse processo tenham a oportunidades de participar de um curso de formação de boa qualidade, conforme preconizado pelos princípios do processo de formação do Assistente Social.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. 1901-1990. **Dicionário de Filosofia** / Nicola Abbagnano; tradução da 1ª edição coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: < <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>>. Acesso em 01 out. 2021.

ALMEIDA, L. F. Estudo analítico da avaliação de desempenho dos alunos do curso de especialização em saúde da família una-SUS/UNIFESP [dissertação]. P. 17 – 25. São Paulo: UNIFESP, [Acesso em 15 jan 2021; 2018. Disponível em: < <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/51827>>.

ANDRADE, M. A. R. A. **O metodologismo e o desenvolvimentismo no serviço social brasileiro – 1947 a 1961**. Serviço Social & Realidade [Acesso em 20 de jul 2021] v. 17, n. 1, p. 268-299. 2008. Franca. Cortez. Disponível em: < [O METODOLOGISMO E O DESENVOLVIMENTISMO DO SESO BRASILEIRO \(1\).pdf](#)>.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. & ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: 2004, vol.25, n.87, pp. 335-351.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo/SP: Boitempo. 2009

ABPESS. **Diretrizes Gerais Para o Curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária em 08 de novembro de 1996.[Acesso em 06 mar 2021] Disponível em: < http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BARROS, B. S. de. **Saúde Mental do Professor**: uma questão de sobrevivência profissional. Goiânia/GO: Editora Philos, 2019.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas. Autores Associados, 2009.

BARREIX, J. História del Servicio Social. Esquema Dialéctico para su Elaboración e Interpretación. In: **Hoy em el Trabajo Social**, nº 19-20, Buenos Aires, Ecro, 1971.

BONFIM, C. R. de S.; HERMIDA, J. F. A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006.

BRAUNS, Hans-Jochen & KRAMER, D. **Social Work Education in Europe**: a comprehensive description of social work education in 21 European countries. Mainz:Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge. 1986.

BRASIL. Constituição Federal de 1824. [Acesso em 29 jun 2021] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>

_____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.[Acesso em 01 jul 2021]. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-norma-pe.html>>.

_____. Lei nº 1.899, de 6 de julho de 1953. [Acesso em 02 jul 2021]. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1899-6-julho-1953-366892-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

_____. Lei nº 252 de agosto de 1957. [Acesso em 02 jul 2021] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1889.htm>.

_____. Constituição Federal de 1988. [Acesso em 02 jul 2021]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007**. [Acesso em nov 2021] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. **Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da política nacional de educação permanente em saúde**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 ago. 2007.

_____. **Lei n. 9394. Aprovada em 20 de dezembro de 1996**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático**: gestão do trabalho e da educação na saúde. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Ensino Superior. **Resolução n.1, de 11 mar. 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. [Acesso em 29 set 2021] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192

CARDOSO, P. F.G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, nº 127, p. 430-455, set./dez. 2016.

CASTRO, M. M. **História do Serviço Social na América Latina**; tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GRESS. Diretrizes Curriculares para os Curso de Serviço Social. Resolução nº 15, de 13 de março de 2002.[Acesso em nov 2021] Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes_cursos.pdf.

DANIELLS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. EDIÇÕES LOYOLA. São Paulo, Brasil, 2003.

FRANCO, S. T. T. C. “**Tecendo Subjetividades**: a formação profissional de **alunas** do curso de Serviço Social”. Salvador, Bahia, 2003.

FORTI, V. **Ética, crime e loucura**: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho profissional. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTENELES, M. J. et. al. Metodologia da Pesquisa Científica: Diretrizes para Elaboração de um Protocolo de Pesquisa. **Revista Paranaense de Medicina**, Belém, 23, n. 3, 2009 – 1-8.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGÓRIO, J. R. B. **O papel do Banco Mundial na contrarreforma da educação superior no Brasil: uma análise dos documentos que perceberam o Reuni**. Ano 10, n. 14, 2012. [Acesso em 23 out 2021] Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/links/1-artigos>.

HODGES, C. et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. [Acesso em 10 ago de 2021] Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004

IAMAMOTO, M. A formação acadêmico-profissional em Serviço Social: uma experiência em construção na América Latina. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 134, p. 13-33, jan./abr.2019.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil** [livro eletrônico]: esboço de interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. [Acesso em 21 jul 2021]
Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>.

JÚNIOR, S. D. S. e COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT – **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing**, Opinião e Mídia (ISSN 2317-0123 Online), São Paulo, Brasil, V. 15, p. 1-16, outubro, 2014. [Acesso em 10 dez 2021]
Disponível em: <
http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completion.pdf>

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A.M.C. **Depoimentos e discursos**. Brasília: Liberlivro, 2005.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer, ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; organizadores; coordenadoras da série Valeria Forti, Yolanda Guerra. **Serviço Social e Educação** – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. P. 11-34 – (Coletânea Nova de Serviço Social).

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** - 6. ed. - São Paulo: Atlas 2009.

MAROCÔ, J. **Análise Estatística com a utilização do SPSS** (3ª ed). Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATTOS, M. C.; SOUZA, C. H. M.; SOUZA, A. K. M. Estudo sobre o perfil tecnológico profissional desejável para professores que atuam na educação a distância. **InterSciencePlace - Revista Científica Internacional**, Ano, nº 1, v.12 , p 141 – 173. 2017.

MILL, D. **Educação virtual e virtualidade digital**: trabalho pedagógico na educação a distância na idade mídia. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. - São Paulo: Hucitec, 2014, p. 407.

MORAN, J. M. **O que é Educação à Distância**. Sumaré - São Paulo, 2005.

MOTA, A. E. et. al. (orgs). **Serviço Social e saúde**: formação e trabalho profissional. 4. Ed. p. 352-380, São Paulo: Cortez; Brasília < DF : OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

NUNES, I. B. **Noções de educação a distância**. 1992. [Acesso em 20 set 2021] São Paulo. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/~ined/.html>.

Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. **Ensino híbrido: o que é, debates e possibilidades para a educação formal**. Instituto Unibanco.[Acesso em jul 2021]. Disponível em: < <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/ensino-hibrido>>.

OLIVEIRA, A. E. F., et al. Educação a distância e formação continuada: em busca de progressos para a saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 578-83, out-dez. 2013.

PAULA, S. C. G. de. **O Sistema Educacional no Brasil do Século XX**: um percurso historiográfico. 2007. 96 p. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

PONTES, F. R.; Rostas, M. H. G.; Rostas, Guilherme Ribeiro. Precarização do trabalho e adoecimento do docente. **Revista Educar Mais**, n. 3 v. 4, p. 722-737, 2020. [Acesso em 08 nov 2021] Pelotas. IFSul. Disponível em: < <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1931/1620>>.

PEREIRA, L. D.; Almeida, N. L. T. de, (org.); coordenadoras da séries Valéria Forti, Yolanda Guerra. **Serviço Social e Educação** – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. 176p.; 23cm – (Coletânea Nova de Serviço Social).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, C. P. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade** n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. [Acesso em 20 de fev 2021]; São Paulo. Cortez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n134/0101-6628-sssoc-134-0034.pdf>>.

SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: Fundamentos, Interfaces e dispositivos, Relatos de experiências**. 3ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

SPÍNDOLA, M. & MOUSINHO, S. (2011). Cederj: um caminho na direção da educação inclusiva. **EaD em foco**, 2(1). doi:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0270.html>> Acesso em 01 out. 2021.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **O trabalho (intensificado) nas federais. Pós-graduação e Produtivismo Acadêmico**. São Paulo: São Paulo, Xamã Editora. 2009.

SGUISSARDI, V. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: 26ª Reunião Anual ANPED, Poços de Caldas, MG, 5-8 de out. 2003. I CD-Rom. 23 dez. 2007.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

VIGOTSKII, Lev S. 1896-1934 V741L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/Lev Semenovitch Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.[Acesso em 08 nov 2021]

Disponível em: < <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo Conhecimento Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a assistente social,

O/a Sr./a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada: “FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD PARA A INTERVENÇÃO NA SAÚDE”, cujo projeto está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e é conduzido pelas pesquisadoras Raquel de Fátima Ferreira Azevedo e Profa. Dra. Ana Rojas Acosta (pesquisadora orientadora e responsável).

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Temos a intenção de tornar essa experiência o mais agradável possível para você, minimizando ao máximo ou evitando qualquer desconforto que você possa vir a ter. Assim, em caso de desconforto físico ou se sentir incomodado(a) com qualquer questão, você poderá: 1) Interromper; 2) Fazer pausas e 3) Cancelar a sua participação a qualquer momento, dando-lhe a liberdade para não responder ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. O direito ao sigilo e confidencialidade será respeitado, sendo as informações fornecidas por você unicamente de conhecimento dos pesquisadores acima citados. A pesquisa preza pela máxima privacidade e sua identidade não será divulgada, sendo os dados armazenados por prazo de cinco anos.

O objetivo geral deste estudo é verificar se o processo de formação na modalidade EAD está em consonância com os princípios e diretrizes que fundamentam a formação do/a assistente social.

O questionário anexo será o instrumento adotado para a obtenção de informações a respeito do processo de formação de assistentes sociais na modalidade EAD. Buscamos estabelecer uma conjectura da política educacional às questões que transpassam o cotidiano da formação e do exercício profissional na área do Serviço Social, intencionando não combater essa modalidade de ensino, mas identificar suas potencialidades e fragilidades, bem como sugerir de forma inovadora e criativa ações que visem superar possíveis fragilidades encontradas. Caso se sinta em situação de constrangimento ou desconforto para responder as questões, tem seu direito garantido da não realização e é permitida a interrupção/desistência da participação a qualquer momento da pesquisa sem necessidade de justificativa, não havendo prejuízo ao participante.

A pesquisa não acarreta nenhum risco físico, moral ou à dignidade. Não haverá nenhuma despesa pessoal para o participante em qualquer fase do estudo assim, como não ocorrerá compensação financeira pela contribuição voluntária do/a participante no estudo.

As pesquisadoras se comprometem a divulgar os resultados ao final da pesquisa, com a intencionalidade de participação em eventos e publicação em revistas científicas. Uma cópia do relatório final da pesquisa impressa será disponibilizada no CEDESS – UNIFESP à disposição geral.

Antes de confirmar a sua participação, lhe é aberto o espaço para questionamentos visando sanar todas as dúvidas existentes e deixá-lo com completa compreensão da sua participação. Após aceitar sua participação nesta pesquisa, terá direito à comunicação a qualquer momento, com a pesquisadora Raquel de Fátima Ferreira Azevedo pelo e-mail: raquel.azevedo13@unifesp.com ou pelo telefone:(11) 98635-4457. Caso persistam dúvidas em relação à ética da pesquisa, direcionamos o contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Unifesp, localizado na Rua Botucatu, nº 572, 1º andar, cj.14, Vila Clementino, São Paulo - SP, CEP:04023-061, e-mail: cepunifesp@unifesp.br, telefone: (11) 5571-1062.

Declaro que estou ciente da minha participação voluntária na pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD PARA A INTERVENÇÃO NA SAÚDE. Fui informada/o sobre o objetivo e conteúdo da pesquisa, e tenho o conhecimento relacionado aos procedimentos, eventuais riscos e

benefícios do estudo. Tive meus questionamentos sanados e concordo em participar de forma livre e esclarecida, respondendo às questões a partir da minha percepção sobre o tema.

Estou ciente e autorizo a divulgação dos resultados para fins didáticos em revistas e eventos científicos, desde que mantido o sigilo das informações relacionadas à minha privacidade. Aceito participar voluntariamente da pesquisa, não sendo submetido a nenhum tipo de coação ou pressão.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá o direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei nº 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução nº 510 de 2016, Artigo 19).

Para baixar esse TCLE em formato de PDF clique no link abaixo:

<<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1hfWPeTxj3Z7JGXkohn7a3Dknes07U8xw>>

São Paulo, _____ de _____ de 2021

(nome do/a participante)

(assinatura do/a participante)

(nome do/a pesquisador/a)

(assinatura do/a pesquisador/a)

Consideramos que se você responder o questionário é porque concordou com a participação *
como voluntário(a) de pesquisa. Que foi devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o
objetivo desta pesquisa, que leu os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis
riscos e benefícios decorrentes de sua participação e esclareceu todas as suas dúvidas. Foi
garantida a sua possibilidade de recusar a participar e retirar seu consentimento a qualquer
momento, sem que isto te cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade.
Consideramos que você autorizou a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em
sigilo sua identidade. Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido para
o seu e-mail.

- Sim, concordo em participar da pesquisa.
- Não concordo em participar da pesquisa.

É docente graduado(a) em Serviço Social? *

- Sim
- Não

Apêndice B – Proposta de questionário

Bloco 1 – Perfil e experiência docente.



Descrição (opcional)

1- Gênero (autodeclarado). *

- Masculino.
- Feminino.
- Prefiro não me classificar.

2- Titulação. *

- Especialista
- Mestre/a
- Doutor/a
- Outros...

3- Cargo que ocupa ou ocupava. (assinale quantas alternativas forem necessárias). *

- Coordenador(a) de Curso.
- Coordenador(a) de Estágio.
- Coordenador(a) Pedagógico.
- Docente.

4- Tipo de Contratação que está ou estava vinculado(a). *

- Integral.
- Horista.
- Contrato eventual.



5- Tempo de atuação (anos) na docência. *

- menos 2.
- 2 a 5.
- 6 a 10.
- 11 a 15.
- 16 a 20.
- mais de 20.

Bloco 2 - Cumprimento das disposições regulamentadoras no processo de formação.



Descrição (opcional)

6- Qual a carga horária do curso ofertado pela IES, o qual você está vinculado(a)? *

Texto de resposta curta

7- Qual é o tempo mínimo de duração do curso de Serviço Social na IES que está vinculado(a)? *

- Seis semestres.
- Sete semestres.
- Oito semestres.
- Nove semestres.
- Dez semestres.

...

8- A IES o qual você se vincula tem conhecimento total das disposições regulamentadoras do processo de formação do(a) assistente social. *

	Discordo totalment...	Discordo.	Inclinado a concor...	Concordo.
Diretrizes curricular...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução nº 533/...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Política Nacional d...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Princípios que fund...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolução CFESS n...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lei nº 8.662/1993 ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...

9- No PPC do curso está previsto oferta de componentes curriculares que possam contribuir para favorecer a dinamicidade do currículo? *

- Sim
- Não
- Não tenho certeza.
- Outros...

10- No caso afirmativo da resposta anterior, assinale quais? *

- Monitoria
- Iniciação Científica
- Pesquisa
- Extensão
- Seminários
- Outros...

Bloco 3 - Elaboração e organização do curso.



Descrição (opcional)



11- Quanto a organização e estruturação do curso se estão com consonância com os princípios * que fundamentam a formação profissional, podemos afirmar:

	Discordo totalment...	Discordo.	Inclinado a concor...	Concordo.
O PPC apresenta ri...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É perceptível o co...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa-se empen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Ética é conduzid...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12- Existe preocupação em evitar a fragmentação de conteúdos na elaboração do currículo pleno? *

- Sim.
- Não.
- Não tenho certeza.
- Outros...

⋮

13- Se a resposta anterior for afirmativa, quais iniciativas são adotadas? *

Texto de resposta longa

Bloco 4 - Compromisso com as dimensões do projeto de formação profissional ✕ ⋮

Descrição (opcional)

⋮

14 - Em relação ao compromisso com as dimensões do projeto de formação profissional podemos afirmar. *

	Discordo totalment...	Discordo.	Inclinado a concor...	Concordo.
O conteúdo do Curr...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preserva-se o carát...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O referencial da te...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As dimensões inve...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15- As dimensões de ensino, pesquisa e extensão que têm por objetivo firmar a indissociabilidade destas, promovem ações? *

- Sim.
- Não.
- Não tenho certeza.
- Outros...

16- Se a resposta anterior for afirmativa, cite algumas dessas ações? *

Texto de resposta longa

15- As dimensões de ensino, pesquisa e extensão que têm por objetivo firmar a indissociabilidade destas, promovem ações? *

- Sim.
- Não.
- Não tenho certeza.
- Outros...

16- Se a resposta anterior for afirmativa, cite algumas dessas ações? *

Texto de resposta longa

Bloco 5 - Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e de campo. ✕ ⋮

Descrição (opcional)

19- Existe Coordenação específica de estágio em Serviço Social na IES que está vinculado(a)? *

- Sim.
- Não.
- Não tenho certeza.
- Outros...

⋮

20- Existe algum suporte docente para os(as) alunos(as) em estágio? *

- Sim.
- Não.
- Não tenho certeza.
- Outros...

21- Se resposta anterior for afirmativa, quais? *

Texto de resposta curta

⋮

22- Qual é a periodicidade de supervisão acadêmica dos alunos em estágio? *

- Diária.
- Semanal.
- Quinzenal.
- Mensal.

...

23- Qual o volume de supervisão discente por docente? *

- 1 a 500.
- 501 a 1000.
- 1001 a 2000.
- 2001 a 3000.
- 3001 a 4000.
- 4001 a 5000.
- Acima de 5001.

24- Qual o volume de supervisão discente por supervisor/a acadêmico/a? *

- 1 a 15.
- 16 a 30.
- 31 a 45.
- Acima de 46.

...

25- Você considera que o suporte teórico ofertado durante o processo de formação e a prática do estágio garante a apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade? *

- Sim.
- Não.
- Não tenho certeza.
- Outros...

Bloco 6 - Percepções dos(as) docentes sobre as possibilidades e limites do processo de formação na modalidade EaD. ✕ ⋮

Descrição (opcional)

26- Identifique as facilidades e dificuldades da docência na modalidade EaD. *

Texto de resposta longa

27- Qual a sua percepção sobre o processo de formação dos(as) assistentes sociais na modalidade EaD? *

Texto de resposta curta

Link do formulário no Google Forms.

<https://forms.gle/NmR73LQnRY5W8j7x9>

Apêndice C – Base para análise das questões abertas pautada no discurso do sujeito

Questão 26- Identifique as facilidades e dificuldades da docência na EAD.

RESPOSTAS	EXPRESSIONES E CATEGORIZAÇÃO	RESPOSTAS	EXPRESSIONES E CATEGORIZAÇÃO
Participante 1: Vejo com dificuldade a impossibilidade de acompanhar individualmente cada aluno, sendo que no presencial podemos fazer este acompanhamento.	Facilidades: não apontado Dificuldades: impossibilidade de acompanhamento do discente	Participante 12: As dificuldades são os encontros não presenciais, pois compreende que as trocas são mais intensificadas	Facilidades: não apresentado Dificuldades: Encontros não presenciais
Participante 2: Os limites estão na resistência de conhecer o novo, possibilidades para a superação das distâncias culturais e sociais, geográficas e físicas, presentes na sociedade em que vivemos, oferecida hoje pelas múltiplas formas de educar. A educação a distância permite atingir um grande número de pessoas e, a partir daí, proporcionar ao profissional a aquisição de conhecimento para ter capacidade crítica e reflexiva..	Facilidades: Atingir grande número de pessoas Dificuldades: Superação das distâncias	Participante 13: Construção de materiais mais dinâmicos e atrativos são pontos positivos. Porém a modalidade interfere diretamente no estabelecimento de uma relação afetiva com os estudantes. Dificultando percepções mais sensíveis sobre as reações e dificuldades percebidas. A interação por vezes é mecânica.	Facilidades: Construção de materiais dinâmicos e atrativos. Dificuldades: Impedimento de estabelecer relação afetiva com os estudantes; Dificuldade de percepção das dificuldades percebidas Interação mecânica. A interação por vezes é mecânica.
Participante 3: Dificuldade, com o dinamismo da modalidade EAD, ficamos com um grande número de atividades para	Facilidades: Dinamismo; Horário flexível Dificuldades: Com o dinamismo da EaD;	Participante 14: Facilidade - o material didático é extremamente bem elaborado e cuidado. Dificuldade - nem sempre o espaço de	Facilidades: Material didático extremamente bem elaborado e cuidado. Dificuldades:

<p>ministrar, a falta de contato com o aluno, principalmente em orientações de TCC, alguns alunos ainda encontram a barreira de acesso à internet. Facilidades, dinamismo e horário dentro do possível mais flexível.</p>	<p>Grande número de atividades para os docentes ministrar; Falta de contato com os discentes; Acesso à internet de alguns discentes;</p>	<p>fórum e sua dinâmica entre as disciplinas é suficiente para todo o contato com o aluno.</p>	<p>Dificuldade de contato com os discentes. - nem sempre o espaço de fórum e sua dinâmica entre as disciplinas é suficiente para todo o contato com o aluno.</p>
<p>Participante 4: O curso atualmente está em condições híbridas devido à pandemia, pois ele é presencial.</p>	<p>Facilidades: não apontado. Dificuldades: não apontado.</p>	<p>Participante 15: Facilidade- Nessa modalidade o conteúdo/aulas são gravados, permitindo um controle sobre a aula, sem a interação/questionamentos dos alunos. Parecendo que está tudo compreendido. Dificuldade - Organização e fragmentação dos conteúdos, sem levar em conta a necessidade de diálogo entre disciplinas/docentes/realidade; Exploração do trabalhador; Distanciamento da realidade social;</p>	<p>Facilidades: Aulas gravadas, permitindo controle sobre aula, sem interação com alunos. Dificuldades: Organização e fragmentação dos conteúdos; Exploração do trabalhador; Distanciamento da realidade social.</p>
<p>Participante 5: Uma das facilidades é o aluno ter a possibilidade de rever o conteúdo aplicado a qualquer momento da sua formação</p>	<p>Facilidades: Alunos rever conteúdo aplicado a qualquer momento. Dificuldades: não apontada</p>	<p>Participante 16: Comunicação com aluno por meio de fórum, chat e atendimento ao aluno, dificuldade é o número de alunos.</p>	<p>Facilidades: Comunicação com alunos por meio de fórum, chat e atendimento ao aluno. Dificuldades: Número de alunos.</p>
<p>Participante 6: Poder estudar a qualquer hora e em qualquer lugar.</p>	<p>Facilidades: Poder estudar a qualquer hora e lugar.</p>	<p>Participante 17: Dificuldades: cansaço mental pelas horas exaustivas em frente a tela; conseguir manter a atenção do aluno ao</p>	<p>Facilidades: não apontado. Dificuldades:</p>

	<p>Dificuldades: não apontada</p>	<p>conteúdo ministrado online, transmitir o conteúdo conforme o esperado e desejado, afrouxamento de vínculos entre a instituição, os docentes, a coordenação e os alunos. Facilidades: não vejo facilidades.</p>	<p>Cansaço mental pelas horas exaustivas; Conseguir manter atenção dos alunos; Transmitir o conteúdo esperado e desejado; Afrouxamento de vínculos entre IES, docentes, coordenação e alunos;</p>
<p>Participante 7: Facilidade tecnologia e dificuldade muitos alunos, prazos pequenos, às vezes a dificuldade de contato.</p>	<p>Facilidades: Tecnologia.</p> <p>Dificuldades: Muitos alunos; Prazo pequenos e Dificuldade de contato</p>	<p>Participante 18: Diminuição da possibilidade de debates e troca de conhecimento.</p>	<p>Facilidades: não apontada</p> <p>Dificuldades: Diminuição da possibilidade de debates e troca de conhecimento.</p>
<p>Participante 8: Muito trabalho para pouco tempo, poucos profissionais.</p>	<p>Facilidades: não apontada</p> <p>Dificuldades: Muito trabalho p/ pouco tempo; Poucos profissionais.</p>	<p>Participante 19: Vejo como facilidade o sistema de interação com os alunos que permitem ocorrer de qualquer local. Dificuldade falta de interação mais estreita com alunos, devido ao excesso de alunos por professor/a.</p>	<p>Facilidades: Sistema de interação com os alunos, ocorrer qualquer local.</p> <p>Dificuldades: Falta de interação mais estreita com os alunos (Excesso de alunos por professor)</p>
<p>Participante 9: Facilidades: acesso à informação, flexibilidade de horário para os alunos. Dificuldades: discussão coletiva, apesar dos fóruns e ferramentas, quantitativo de alunos dificulta a aproximação entre docente e discente, sobrecarga de trabalho aos profissionais docentes.</p>	<p>Facilidades: Acesso a informação; Flexibilidade de horário.</p> <p>Dificuldades: Discussão coletiva; Quantitativo de alunos, que dificulta a aproximação entre docente e discente; Sobre carga de trabalho.</p>	<p>Participante 20: Prefiro não comentar.</p>	<p>Facilidades: não apontado.</p> <p>Dificuldades: não apontado.</p>

<p>Participante 10: Facilidades estão relacionadas a disponibilidade do aluno e dificuldades a ausência de contato pessoal e observação do comportamento e postura ética.</p>	<p>Facilidades: Disponibilidade do aluno.</p> <p>Dificuldades: Ausência de contato pessoal; Ausência de observação do comportamento e postura ética.</p>	<p>Participante 21: Facilidade: Possibilidade de acessar o conteúdo em qq espaço. Dificuldade: Fim da sala de aula enquanto espaço político e comprometimento da formação crítica.</p>	<p>Facilidades: Possibilidade de acesso ao conteúdo em qualquer espaço.</p> <p>Dificuldades: Fim da sala de aula enquanto espaço político; Comprometimento da formação crítica.</p>
<p>Participante 11: Na docência EAD há muitos desafios. Um dos papeis docente seria a criação de situações didáticas que levem os alunos a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em cursos de formação do assistente social na modalidade EAD, esse processo torna-se ainda mais complexo, pois um dos objetivos da formação do assistente social é torna-se um profissional crítico da realidade.</p>	<p>Facilidades: não apontado.</p> <p>Dificuldades: Criação de situações didáticas que levem os alunos a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem</p>		<p>8 facilidades: não apontadas.</p> <p>4 dificuldades: não apontadas.</p>

Questão 27 - Qual a sua percepção sobre o processo de formação dos(as) assistentes sociais na EAD?

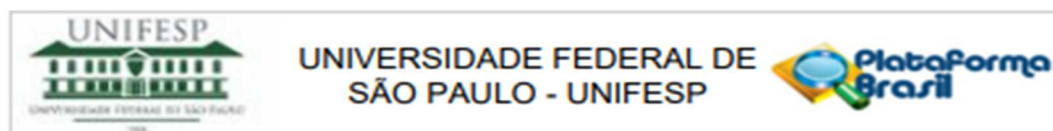
RESPOSTAS	EXPRESSÕES E CATEGORIZAÇÃO	RESPOSTAS	EXPRESSÕES E CATEGORIZAÇÃO
Participante 1: Como em qualquer curso de formação, o papel do aluno na obtenção do conhecimento e leitura não só do material didático ofertado, mas na leitura das referências utilizadas é fundamental para formação.	Qualificado Como em qualquer curso o aluno precisa cumprir seu papel	Participante 12: O processo formativo em EAD respeita das normativas curriculares sendo facilitador do acesso ao ambiente acadêmico	Qualificado O curso respeita as normativas curriculares
Participante 2: Trata-se de um curso completo e de excelente qualidade e como tudo vai depender do aluno aproveitar o saber.	Qualificado Boa qualidade	Participante 13: Acredito que para algumas pessoas é plenamente possível e potencialmente benéfica. A considerar o tempo, a bagagem cultural e política trazidas pelos alunos e a clareza dos desejos e objetivos a serem alcançados. Ainda sim a EAD representa para alguns nichos a oportunidade pela facilidade, que pode corroborar, pela distância e interação limitada, para que conceitos e defesas não realizadas a exaustão ou de forma mais afetiva, para que formem-se profissionais com olhares questionáveis.	Qualificado – precisa de melhoria Fragilidade em formar profissionais com olhares questionáveis.
Participante 3: Apesar de ainda existir uma certa resistência de alguns profissionais em relação a modalidade ead, acredito que este modelo veio para ficar. E posso afirmar, quando a entrega do discente em que foi proposto a realizar, no final de seu curso estará qualificado e apto para entrar em mercado de trabalho.	Qualificado Entrega docente garantida	Participante 14: Exige maior dedicação por parte do discente. Sendo necessário que nos Pólos exista acompanhamento por profissional de serviço social, para garantir o apoio didático necessário e a supervisão acadêmica de estágio, superando a distância docente--discente.	Qualificado – precisa de melhoria Ações de visem superar a distância docente x discente, com vistas a garantir o apoio didático

Participante 4: Há dificuldades de fomentar o debate crítico sobre os conteúdos.	Não qualificado Dificuldade de fomentar debate crítico sobre os conteúdos	Participante 15: Não compreendem a dinâmica da realidade social.	Não qualificado Não compreende a dinâmica da realidade
Participante 5: Percebo que os alunos na modalidade EAD são mais engajados em seu processo educacional	Qualificado Alunos mais engajados	Participante 16: Temos tido muitos alunos aprovados em concurso público para o cargo de assistentes sociais. Temos tido preferência por nossos alunos em campo de estágio, os documentos de estágio são respondidos na maioria das vezes corretamente pelos alunos. Nossa matriz curricular está adequada as DCS e aos Fundamentos da profissão.	Qualificado Prepara o aluno para o mercado de trabalho
Participante 6: São profissionais altamente qualificados, igual ao ensino presencial	Qualificado Egressos qualificados igual ao presencial	Participante 17: O aprofundamento da precarização do ensino.	Não qualificado Representa precarização do ensino
Participante 7: O curso apresenta qualidade na formação, porem o aluno precisa ter disciplina e compromisso com a aprendizagem e formação ptofissional	Qualificado Qualidade no processo de formação	Participante 18: Frágil	Não qualificado Considera uma formação frágil
Participante 8: É um processo de conhecimento válido se o aluno realmente tem interesse no Curso porém percebo que muitos alunos apresentam dificuldades de compreensão dis conteúdos.	Qualificado – precisa de melhoria Dependerá o interesse do aluno, dificuldade de compreensão do conteúdo	Participante 19: A formação na modalidade EAD está presente em nossa realidade e trata-se de uma forma de possibilitar formação a um grande número de pessoas que por diversos motivos não teriam acesso a uma educação superior. Contudo, não podemos esquecer que na modalidade EAD há certa tendência de precarização da relação trabalhista dos docentes, o que pode impactar diretamente na qualidade dos cursos ofertados.	Qualificado – precisa de melhoria Precarização da relação trabalhista dos docente, podendo impactar na qualidade do curso

<p>Participante 9: O processo de formação em serviço social conforme preconizado pelo conjunto CFESS/CRESS preconiza um processo de formação que envolve ensino, pesquisa e extensão. Na EAd a dificuldade de contemplar essas três dimensões, sobretudo projetos de extensão, além do incentivo à pesquisa. Considero que forma profissionais mais técnicos e não necessariamente com vivência na pesquisa e extensão de uma forma crítica.</p>	<p>Qualificado – precisa de melhoria Integração ensino, pesquisa e extensão prejudicado Forma mais técnicos e não estimula para pesquisa.</p>	<p>Participante 20: Considero a formação fraca.</p>	<p>Não qualificado Considera uma formação fraca</p>
<p>Participante 10: Apresenta dificuldades no trato da postura e comportamento ético.</p>	<p>Não qualificado Dificuldade no trato da postura e comportamento ético</p>	<p>Participante 21: Muito ruim, porém, inevitável tendo em vista a política do Mec já há muito tempo estabelecida para privilegiar as grandes corporações da educação.</p>	<p>Não qualificado Muito ruim</p>
<p>Participante 11: Acredito que a EAD tem um alcance incrível quando falamos de educação em nível de graduação no Brasil. Sobre a formação de profissionais que irão atuar no serviço social, penso que o maior desafio seria a formação de um profissional crítico da realidade, para que possa realizar as intervenções necessárias.</p>	<p>Qualificado – precisa de melhoria Formar profissionais críticos da realidade, capazes de realizar intervenções assertivas.</p>	<p>Resultado</p>	<p>Qualificado: 7 Não Qualificado: 7 Qualificado – precisa de melhoria: 6 Indefinido: 1</p>

ANEXOS

Anexo A: PB - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD PARA INTERVENÇÃO NA SAÚDE

Pesquisador: Ana Rojas Acosta

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38694120.6.0000.5505

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.460.436

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n: 1182/2020 (parecer final)

Projeto de Mestrado de Raquel de Fátima Ferreira Azevedo.

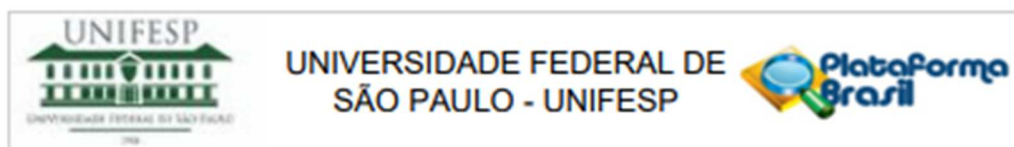
Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Ana Rojas Acosta

Projeto vinculado ao Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, Campus São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem, UNIFESP.

-As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (<PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1634929.pdf> postado em 23/09/2020).

APRESENTAÇÃO: A pesquisa da Formação do Assistente Social na modalidade EAD para intervenção na Saúde tem por objetivo analisar a prática cotidiana do assistente social formado na modalidade EAD em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Serviço Social - DCNs, seu Projeto Ético-Político e os parâmetros regulamentadores para sua inserção na saúde. Procura-se verificar as competências estabelecidas nos parâmetros para atuação de Assistentes Sociais na política de saúde; analisar os projetos pedagógicos dos cursos e matrizes curriculares e Identificar o grau de conhecimento dos(as) assistentes sociais sobre sua atuação profissional inicial na saúde. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva que

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

tem como referência a teoria metodológica dialética na perspectiva da tradição marxista e seu desenvolvimento deve ocorrer a partir de dados de fontes primárias, por meio um questionário a ser aplicado em amostra preliminarmente definida em sujeitos recémformados em curso de graduação na modalidade EAD e com atuação profissional na saúde, assim como com o uso de fontes secundárias a partir de pesquisa bibliográfica e documental com mapeamento de documentos, legislação e produção bibliográfica acerca da temática. A análise dos resultados sistematizados deve ser realizada a partir do conteúdo. Do desfecho desta pesquisa almejasse a possibilidade de reformulação e ou da atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos e suas correspondentes Matrizes Curriculares, adaptando a necessidade das vivências práticas dos profissionais inseridos neste espaços sócio-ocupacionais da área da saúde. Em proposta de Cartilha Eletrônica/E-book a ser disponibilizada a categoria profissional através de plataforma digital, para subsidiar as suas intervenções cotidianas. Palavras chaves: Formação EAD Assistente Social; Projeto Pedagógico; Política de Saúde; Parâmetros atuação Assistente Social.

HIPÓTESE: Acreditamos que independentemente da modalidade formativa de curso presencial ou EAD. Para intervir na área da Saúde o(a) assistente social deve conhecer sobre a Política de Saúde e as experiências práticas vivenciadas pelos profissionais inseridos na área.

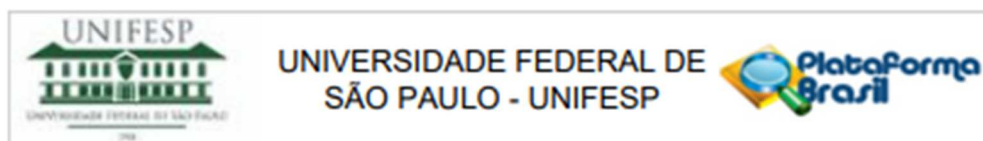
Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Analisar a prática cotidiana do assistente social formado na modalidade EAD em consonância com as DCNs, Projeto Ético-Político do Serviço Social - PEPSS e os parâmetros regulamentadores especificamente para sua inserção na saúde.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

1. Verificar as competências estabelecidas nos parâmetros para atuação do Assistentes Sociais na Política de Saúde;
2. Analisar nos Projetos Pedagógicos do Curso - PPC e Matrizes Curriculares – MC (documentos que constam as exigências supracitadas para elaboração e desenvolvimento do curso) quais os componentes curriculares estão relacionados a prática na Política de Saúde;
3. Identificar o grau de conhecimento dos(as) assistentes sociais sobre sua atuação profissional inicial na saúde;
4. Elaborar Cartilha Eletrônica/E-book a ser disponibilizada a categoria profissional através de plataforma digital, para subsidiar as suas intervenções cotidianas.

Endereço: Rua Botucatu, 740
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-900
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: oep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador(a) declara:

RISCOS: Possibilidade de recusa de participação e a não garantia de devolução dos questionários devidamente preenchidos, implicando na diminuição da amostra dos sujeitos entrevistados. Para os sujeitos da pesquisa os riscos são mínimos, pois trata-se de receber e responder a um questionário de forma eletrônica, sem expor os(as) participantes e preservando o anonimato.

BENEFÍCIOS: Esperamos que os conhecimentos científicos produzidos nesta dissertação possam ser utilizados a partir da comprovação da hipótese, no sentido de permitir a reformulação e ou da atualização nos PPCs e suas correspondentes MCs a necessidade de incorporar conhecimentos sobre as vivências práticas dos profissionais inseridos nos diversos espaços sócio-ocupacionais de atuação na área de saúde. Por outro lado, buscamos que os achados desta pesquisa possam contribuir com os profissionais que já estão na linha de intervenção, na busca por uma qualificação profissional permanente ou continuada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (<PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1634929.pdf> postado em 23/09/2020); e do arquivo do projeto detalhado enviado (<ProjetoDetalhado.pdf> postado em 23/09/2020).

TIPO DE ESTUDO: pesquisa de abordagem qualitativa descritiva

LOCAL: pesquisa online via Google Forms.

PARTICIPANTES: 30 assistentes sociais de todos os gêneros (autodeclarado)

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Assistentes Sociais graduados na modalidade EAD nos últimos 5 anos que estejam atuando na área da saúde.

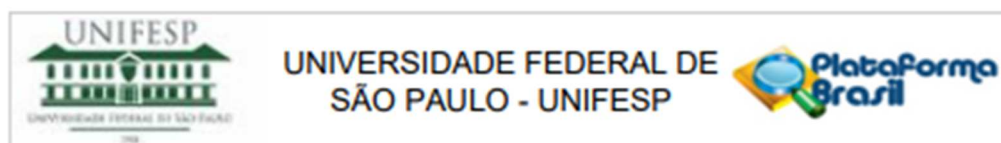
CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: Assistentes Sociais graduados na modalidade presencial ou que tenham mais que 5 anos de atuação profissional.

PROCEDIMENTOS:

- Instrumento de coleta de fonte primária: O questionário será aplicado por meio de plataforma digital (Google Forms) conforme instrumento proposto (Apêndice B) que será encaminhado aos sujeitos da pesquisa por meios eletrônicos.

(mais informações, ver projeto detalhado).

Endereço: Rua Botucatu, 740		
Bairro: VILA CLEMENTINO		CEP: 04.023-900
UF: SP	Município: SAO PAULO	
Telefone: (11)5571-1062	Fax: (11)5539-7162	E-mail: cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1-Foram apresentados adequadamente os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma.
- 2-Outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil:
- 3- O modelo do TCLE foi apresentado pelo(a) pesquisador(a).
- 4- O modelo de questionário / roteiro de entrevista está anexado no final do projeto detalhado.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

RESPOSTA DE PENDÊNCIAS. projeto Aprovado.

PENDÊNCIA 1. O anexo A do projeto detalhado enviado é um modelo de solicitação de consentimento para realização de pesquisa que será enviada ao CRESS 9ª Região São Paulo. Será necessário anexar este documento assinado. Caso o CRESS 9ª Região São Paulo ainda não tenha fornecido a autorização é necessário anexar na Plataforma Brasil uma declaração assinada pelo(a) pesquisador(a) responsável contendo as justificativas (motivos pelos quais ainda não obteve as autorizações) e incluir no final a declaração "Declaro que somente iniciarei a pesquisa após obter a carta de autorização das instituições envolvidas. Estou ciente que, posteriormente, deverei anexar as autorizações na Plataforma Brasil como notificação". Imprimir, assinar, digitalizar e anexar na Plataforma Brasil o documento.

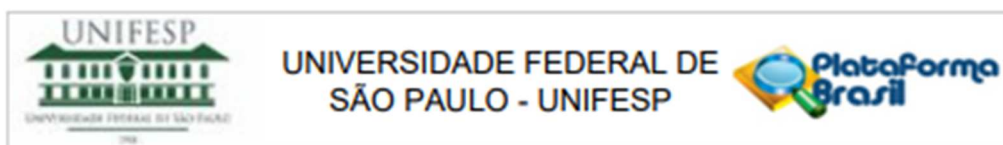
RESPOSTA: Em resposta a solicitação de consentimento para realização de pesquisa enviada ao CRESS 9ª Região São Paulo anexamos o documento assinado e a resposta do CRESS-SP, o qual temos a informar que a nossa solicitação de autorização para pesquisa foi indeferida pelo motivo do CRESS-SP não possuir normativa que delibere sobre este tipo de autorização, uma vez que são apenas uma órgão fiscalizador da profissão, conforme documento conforme anexo B "Resposta do CRESS-SP".

Por este motivo reforçamos a nossa intenção em realizar pesquisa diretamente com pessoas físicas sem intermediação de instituições públicas ou privadas.

Cópia do texto modificado:

Atendendo as diretrizes de produção acadêmicas, e preocupados com a ética da pesquisa, este projeto será submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal de São Paulo e do Conselho Nacional de Pesquisa – CONEP, por tratar-se de pesquisa aplicada

Endereço:	Rua Botucatu, 740	CEP:	04.023-900
Bairro:	VILA CLEMENTINO		
UF:	SP	Município:	SÃO PAULO
Telefone:	(11)5571-1082	Fax:	(11)5539-7162
		E-mail:	cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

diretamente a pessoas físicas sem intermediação de instituições públicas e/ou privadas.

Esta alteração foi realizada na página 20 do projeto detalhado de pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 2. Incluir na metodologia de que forma os assistentes sociais serão convidados a participar da pesquisa. Se forem utilizadas mídias sociais ou enviado e-mail ou mensagem de whatsapp será necessário anexar na Plataforma Brasil os modelos dos textos que serão utilizados para análise do CEP.

RESPOSTA: Reforçando nossa intenção de realizar pesquisa diretamente com pessoas físicas sem a intermediação de instituições públicas ou privadas e atendendo a solicitação do CEP foi acrescentado na metodologia a forma como os sujeitos da pesquisa serão convidados para participarem. Por utilizarmos mídias sociais, e-mails e WhatsApp para divulgação do convite, acrescentamos no projeto de pesquisa detalhado apêndice modelo do convite.

Cópia do textos modificados:

Os sujeitos da pesquisa por serem pessoas físicas, serão convidados a participarem através de convite divulgado nas mídias sociais, conforme modelo proposto de convite (Apêndice A), após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.

Esta alteração foi realizada na página 17 do projeto detalhado.

Modelo de convite:

Apêndice A – Proposta de convite

MODELO DE CARTA CONVITE

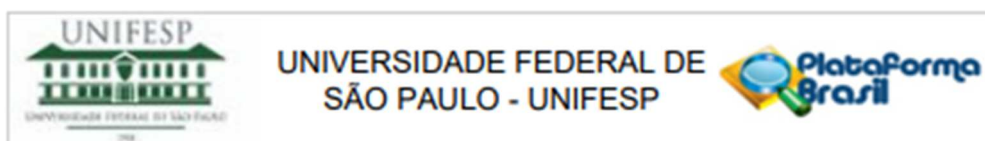
Prezado(a) assistente social,

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada: "FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD PARA A INTERVENÇÃO NA SAÚDE", cujo projeto está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (CEDESS), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e é conduzido pelas pesquisadoras Raquel de Fátima Ferreira Azevedo e Prof.ª Dr.ª Ana Rojas Acosta (pesquisadora orientadora e responsável).

Esclarecemos que o objetivo geral deste estudo é analisar a prática do assistente social formado na modalidade Educação à Distância - EAD em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Projeto ético-político do Serviço Social e os parâmetros regulamentadores especificamente para sua inserção na saúde.

Por meio desta pesquisa, esperamos que os conhecimentos científicos produzidos possam ser

Endereço:	Rua Botucatu, 740	CEP:	04.023-900
Bairro:	VILA CLEMENTINO		
UF:	SP	Município:	SAO PAULO
Telefone:	(11)5571-1062	Fax:	(11)5539-7162
		E-mail:	cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

utilizados a partir da comprovação da hipótese: "Acreditamos que independentemente da modalidade formativa de curso presencial ou EAD. Para intervir na área da Saúde o(a) assistente social deve conhecer sobre a Política de Saúde e as experiências práticas vivenciadas pelos profissionais inseridos na área, no sentido de permitir a reformulação e ou da atualização nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e suas correspondentes Matrizes Curriculares a necessidade de incorporar conhecimento sobre vivências práticas dos profissionais inseridos nos diversos espaços sócio-ocupacionais de atuação na área de saúde". E, por outro lado, buscamos que os achados desta pesquisa possam contribuir com os profissionais que já estão na linha de intervenção, na busca por uma qualificação profissional permanente ou continuada.

No caso de aceitar a participar desta pesquisa orientamos a clicar no link abaixo para ter acesso ao formulário da pesquisa.

As pesquisadoras solicitam ao público que compartilhe o questionário nas redes sociais e outros canais digitais de comunicação tais como: WhatsApp, Facebook, Instagram, E-mails e outras para que mais pessoas possam participar, desde que, sejam, estudantes e docentes de graduação de instituições de ensino superior privado.

Link do questionário disponível no Google Forms: <https://forms.gle/nS43s4jYYVVM2oMk9>

***Esta alteração foi realizada na página 41 do projeto detalhado, documento apêndice E – Proposta de Convite. ***

PENDÊNCIA ATENDIDA

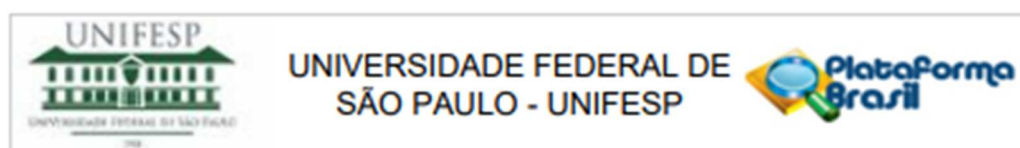
PENDÊNCIA 3. Retirar do campo "riscos" do formulário de informações básicas a informação "possibilidade de recusa de participação e a não garantia de devolução dos questionários devidamente preenchidos, implicando na diminuição da amostra dos sujeitos entrevistados", pois este campo não se refere aos riscos relacionados à pesquisa, mas sim aos riscos relacionados ao participante. Conforme orientação da CONEP, lembramos que qualquer pesquisa com seres humanos pode causar algum risco, por mínimo que seja.

RESPOSTA: Conforme solicitado retiramos a informação que havíamos colocado como risco e substituímos a informação no campo "risco" do formulário de informações básicas a seguinte justificativa: "acreditamos que o risco aos participantes seja mínimo, mas considerando que pesquisa com seres humanos pode causar algum risco, por mínimo que seja, acreditamos que alguma das questão pode ocasionar desconforto físico ou incomodo aos participantes".

Cópia do texto modificado:

ACREDITAMOS QUE O RISCO AOS PARTICIPANTES SEJA MÍNIMO, MAS CONSIDERANDO QUE

Endereço: Rua Botucatu, 740
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-900
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1002 Fax: (11)5530 7162 E-mail: csp@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

PESQUISA COM SERES HUMANOS PODE CAUSAR ALGUM RISCO, POR MÍNIMO QUE SEJA, ACREDITAMOS QUE ALGUMA DAS QUESTÃO PODE OCASIONAR DESCONFORTO FÍSICO OU INCOMODO AOS PARTICIPANTES.

***Informação alterada no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil – campo “riscos”.

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 4. Em relação ao TCLE, adequar:

PENDÊNCIA 4.1. Informar, no item “Procedimentos aos quais será submetido(a)” do TCLE, que se houver alguma pergunta que incomode, o participante tem liberdade para não responder.

RESPOSTA: Solicitação nesta pendência 4.1 foi acatada e foi acrescentado do TCLE alternativas que poderão ser tomadas pelos(as) participantes no caso de sentirem-se incomodados com alguma pergunta.

Cópia do texto modificado:

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Temos a intenção de tornar essa experiência o mais agradável possível para você, minimizando ao máximo ou evitando qualquer desconforto que você possa vir a ter. Assim, em caso de desconforto físico ou se sentir incomodado(a) com qualquer questão, você poderá: 1) Interromper; 2) Fazer pausas e 3) Cancelar a sua participação a qualquer momento, dando-lhe a liberdade para não responder ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. O direito ao sigilo e confidencialidade serão respeitados, sendo unicamente de conhecimento dos pesquisadores acima citados, as informações fornecidas por você. A pesquisa preza pela máxima privacidade e sua identidade não será divulgada, sendo os dados armazenados por prazo de cinco anos.

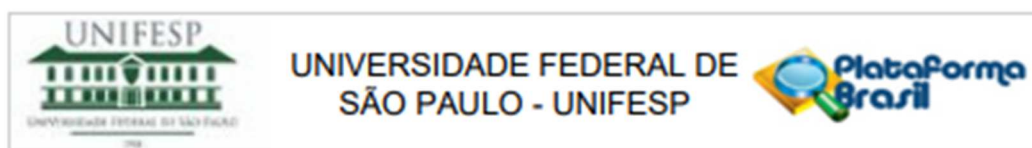
***Esta alteração foi realizada no TCLE localizado na página 31 do projeto detalhado, documento apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do projeto de pesquisa. ***

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 4.2. Substituir o texto do item “Danos e indenizações” por “Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19)”.

RESPOSTA: Solicitação nesta pendência 4.2 foi acatada e foi substituído o texto do item “Danos e

Endereço: Rua Botucatu, 740
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-900
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: oep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

indenizações” pelo texto recomendado acima.

Cópia do texto modificado:

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante terá o direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei nº 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução nº 510 de 2016, Artigo 19).

***Esta alteração foi realizada no TCLE localizado nas páginas 32 do projeto detalhado, documento apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do projeto de pesquisa. ***

PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 4.3. Uma vez que o documento apresentado para registro de consentimento está em formato físico e a aplicação será virtual, solicita-se que o documento para registro seja adequado para aplicação virtual, indicando a importância de o participante imprimir ou salvar o documento. Para isto, sugerimos que copie as informações do modelo de TCLE enviado (com as correções solicitadas na pendência 4), cole no formulário online que será utilizado na pesquisa e utilize o exemplo de assinatura abaixo:

“Consideramos que se você responder o questionário é porque concordou com a participação como voluntário(a) de pesquisa. Que foi devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, que leu os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação e esclareceu todas as suas dúvidas. Foi garantida a sua possibilidade de recusar a participar e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isto te cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Consideramos que você autorizou a divulgação dos dados obtidos neste estudo mantendo em sigilo sua identidade. Enviaremos uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o seu e-mail para que imprima ou salve.”

RESPOSTA: Nota pendência 4.3 cumprimos o procedimento recomendado, o qual copiamos as informações do modelo de TCLE com as correções solicitadas na pendência 4, colamos no formulário online que será utilizado na pesquisa e inserimos na assinatura o texto indicado como exemplo.

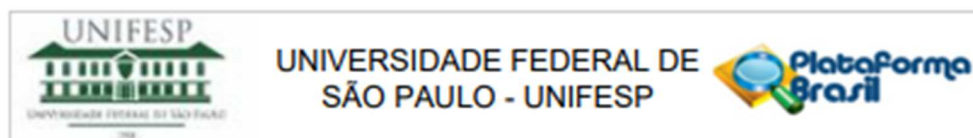
Cópia do texto modificado:

Segue link do formulário elaborado no Google Forms, o qual realizamos as modificações, conforme sugerido por este Comitê: <https://forms.gle/nS43s4jYYVVM2oMk9>

***Esta alteração foi realizada no formulário digital, conforme recomendado. ***

PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Rua Botucatu, 740
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-900
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.460.436

Considerações Finais a critério do CEP:

1 - O CEP informa que a partir desta data de aprovação toda proposta de modificação ao projeto original deverá ser encaminhada por meio de emenda pela Plataforma Brasil.

2 - O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo, por meio de notificação pela Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1634929.pdf	21/11/2020 16:56:02		Aceito
Outros	CARTAREPOSTA.doc	21/11/2020 16:49:25	Ana Rojas Acosta	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEv2.pdf	21/11/2020 16:46:18	Ana Rojas Acosta	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhadov221nov20.pdf	21/11/2020 16:39:48	Ana Rojas Acosta	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	SolicitacaoregistradaCEP.pdf	23/09/2020 19:08:51	Ana Rojas Acosta	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	23/09/2020 18:55:58	Ana Rojas Acosta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 14 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Paula Midori Castelo Ferrua
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-900
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: cep@unifesp.br

Anexo B: Cadastro CEP – Comitê de Ética da Pesquisa UNIFESP



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA SP

CADASTRO CEP

Nota Técnica: _____ Data da relatoria: ____/____/____ Relator: _____

Nº CEP: _____/2019 CAAE: _____ . 5505

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ANEXADO JUNTAMENTE COM A FOLHA DE ROSTO GERADA PELA PLATAFORMA BRASE, NO NÍCIO DA SUBMISSÃO DO PROJETO.

IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Ana Rojas Acesta (Pós-doutorado) E-MAIL: anarajas@uol.com.br CEL: (11) 99934-1144 CPF: 14421999800

VÍNCULO INSTITUCIONAL DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Docente CAMPUS: São Paulo DEPTO/LOCAL: CEDESS - Centro de Des. do Ensino Sup. em Saúde - CHEFE/RESP: Janine Schimer E-MAIL CHEFE/RESP: schimer.janine@unifesp.br

INFORMAÇÕES SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

ORIENTADOR: Prof.ª Dr.ª Ana Rojas Acesta E-MAIL: anarajas@unifesp.br
 TÍTULO: A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA MODALIDADE EAD PARA INTERVENÇÃO NA SAÚDE
 OBJETIVO ACADÊMICO: Mestrado LOCAL/CENTRO DE PESQUISA: CRESS - Conselho Regional de Serviço Social
 Rua Conselheiros Nóbias, 1.022 - Campos Elísios
 São Paulo SP
 CEP: 01203-002
 Presidente: Nicolau Barbosa de Araújo

INFORMAÇÕES ADICIONAIS (A PESQUISA TERÁ OU FARÁ USO)

HSP: Não OGM: Não RADIOISÓTOPO/RADIOATIVO: Não PATENTE: Não BIORREPOSITÓRIO: Não BIOBANCO: Não
 Não BIOBANCO/INFO: FONTE DE RECURSOS: Institucional (UNIFESP) Recursos Próprios TOTAL DE GASTOS PREVISTOS (R\$): Até 10000,00

CIÊNCIA DE PROCEDIMENTO(S)


Os eventuais itens a seguir são providências que devem ser tomadas pelo PESQUISADOR RESPONSÁVEL.


ATENÇÃO: Este projeto de pesquisa só será recebido pelo Comitê de Ética, se TODOS OS ITENS a seguir, estiverem satisfeitos!

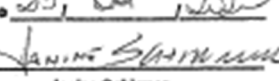
- FOLHA DE ROSTO (gerada na Plataforma Brasil) assinada pelo pesquisador responsável e assinada e carimbada pelo chefe do departamento ou pelo diretor do campus envolvido, digitalizada e anexada na Plataforma Brasil.
 CÓPIA DIGITALIZADA DESTES DOCUMENTOS (com as devidas assinaturas e carimbo) anexada na Plataforma Brasil.
 O projeto deverá ter o ORIENTADOR como pesquisador responsável, trata-se de projeto de MESTRADO.

ASSINATURAS

São Paulo 23, de 2020


 Ana Rojas Acesta
 CPF: 14421999800
 Pesquisador Responsável


 Prof.ª Dr.ª Ana Rojas Acesta
 Orientador


 Janine Schimer
 Chefe/Diretor/RESP