



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Serviço Social, Fundamentos, Formação e Trabalho Profissional.

Sub-eixo: Ênfase em Formação profissional.

O ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES TRAZIDAS AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL

Selma Graciele Gomes¹

Resumo: A localização do surgimento e expansão do Ensino a Distância deve ser feita através de sua contextualização no processo de contrarreforma do ensino superior. A partir da flexibilização dos marcos legais e da abertura do setor privado na oferta de ensino se tem a criação vertiginosa de cursos de Serviço Social de natureza privada e do EAD no Serviço Social. Este cenário aponta para uma série de implicações ao projeto ético político profissional.

Palavras-chave: Contrarreforma do Ensino, Ensino a Distância, Serviço Social.

Abstract: The localization of appearance and expansion of the Distance Education must be made through of its localization in the reformation process of the higher education. From the flexibility of the legal marks and from private sector opening in the education offering has the vertiginous creation of private nature Social Service courses. This scenario points to a series of implications to the professional political ethical project.

Keywords: Reformation of the Education, Distance Education, Social Service.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa decorrente da inserção da autora em Programa de Pós-graduação em nível de mestrado e pretende dar continuidade com a contribuição social ao debate sobre o Ensino a Distância (EaD), no contexto da contrarreforma do ensino superior e as possíveis implicações trazidas ao projeto ético-político-profissional do Serviço Social. Com isso, objetiva ser um instrumento teórico-político que exponha a essência do real significado do EaD na atual fase do capitalismo.

1 A LOCALIZAÇÃO DA CONTRAREFORMA DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para se entender o motivo pelo qual a “educação”, estruturada pelos países hegemônicos em direção a uma “grande reforma”, expande-se rapidamente, torna-se relevante entendê-la dentro do processo de produção capitalista na busca pela redução do tempo de giro de suas mercadorias. A separação entre as atividades produtivas que antes

¹Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <selmaggomes@yahoo.com.br>.

eram unificadas, como no caso da produção artesanal e agricultura, exige a expansão das funções intermediárias, visto que o desenvolvimento do modo de produção capitalista resulta na independência cada vez maior entre produção artesanal e agricultura. Isso significa que, quanto mais desenvolvida a divisão do trabalho, maior a necessidade destas funções intermediárias que garantirão a produção e venda dos produtos (MANDEL, 1982). Mandel (1982) já alertava que as referidas mudanças levariam ao ápice da industrialização: a industrialização da esfera da reprodução.

O setor educacional pode servir de exemplo para entender este processo. Marx e Engels (2005)¹, ao identificarem a lógica da esfera da produção material, ressaltam que a mesma pode ser facilmente transferida para a esfera educacional. É nessa concepção que as mudanças ocorridas no setor educacional a partir das transformações estruturais que repercutem na vida social difundem as propostas da classe dominante no seio da sociedade capitalista. Assim, na concepção dos autores, o ensino passa a ser entendido sob os pressupostos mercantis na medida em que incorpora a lógica do capital. O ensino superior não está dissociado deste processo que induz o campo educacional à mesma lógica da produção. Para afirmar tal concepção toma-se por base os estudos de Marx e Engels quando estes apontam que:

No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX; ENGELS, 2005, p. 94).

Isso significa dizer que por mais que o trabalhador do ensino não esteja no chão-de-fábrica, ele mantém a mesma lógica que serve aos interesses de acumulação do capital quando produz riquezas para o dono das escolas. Hoje basta olhar para os modelos educacionais para observar esta realidade. A educação, num sistema privado de ensino, passa a ser entendida como mercadoria que deve ser comprada pela clientela.

Nesta direção, o ensino é necessário para três objetivos. Primeiro, ele serve para sedimentar as ideias novas sobre ensino superior construindo uma sociabilidade que legitima as políticas do capital. Segundo, uma vez que ele não foge à lógica da produção trazendo também valores do campo da esfera produtiva, serve para formar trabalhadores aptos a engrossarem as fileiras do mercado de trabalho, a fim de servirem ao capital quando necessário.

¹ Marx e Engels não escreveram um texto específico sobre educação. O trecho supracitado foi extraído do livro "Textos Sobre Educação e Ensino" em que a editora Centauro reúne uma série de escritos que trazem debates para se compreender a educação dentro da sociedade capitalista.

Por último, o ensino pode contribuir para a redução do tempo de giro de mercadorias que, na fase imperialista, precisam ser vendidas para gerar mais riquezas aos países hegemônicos. (LIMA; MARTINS, 2005).

Essa compreensão permite auferir a reflexão de que, para evitar suas constantes crises o capital precisa evitar o acúmulo de superprodução. No movimento mundial do capital, nada mais estratégico do que difundir suas tecnologias para os países subordinados a relações de dependência que, por sua vez, e com o aval de sua burguesia nacional, absorvem os produtos dos grandes monopólios fundidos entre grandes indústrias com o intuito de manter a hegemonia do império construída nos marcos de relações desiguais. Tal aspecto, que norteia o processo de contrarreforma do ensino, torna-se de suma relevância para desmistificar o jogo ideológico que traz as “reformas educacionais” como resultantes da busca pela melhoria da vida dos indivíduos como se esta não estivesse diretamente relacionada ao modo de produção material que envolve relações de exploração muito bem delimitadas para ampliar, em níveis gigantescos, os lucros dos capitalistas.

Estes aspectos ideológicos nortearam todo o processo de contrarreforma da educação superior, sendo que, segundo Lima (2005), as estratégias político-econômicas que trazem a reestruturação do setor educacional no contexto internacional requerem a preparação da nova sociabilidade do capital, pautada nas ideias veiculadas nos espaços políticos que garantem a hegemonia da ideologia dominante, caracterizada pela existência da sociedade “pós-capitalista” que impregna os debates educacionais com uma visão “moderna” de mundo.

Nesse desastroso contexto de legitimação do projeto de sociabilidade do capital, cabe aos “cidadãos” acessarem o massivamente ensino superior, difundido amplamente nas Conferências Mundiais de 1998 e 2009 por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que, num momento de implementação dessas políticas, precisam ser ideologicamente consolidadas como a panaceia acessível facilmente pelos indivíduos. (LIMA, 2005). Para que essa sociabilidade seja sedimentada no terreno ideológico e, conseqüentemente, seja implementado o projeto político do capital em sua fase de mundialização, torna-se imprescindível a atuação de espaços políticos que sirvam de mecanismos de disseminação das propostas neoliberais.

Os mecanismos aqui aludidos são representados pelos organismos internacionais do grande capital, que têm como objetivo precípua fazer valer as propostas dos mentores dos projetos neoliberais a fim de garantir os seus interesses. As orientações políticas engendradas pelos referidos organismos têm como marco temporal o Consenso de Washington, realizado em 1989 em Washington/EUA. Tais recomendações estiveram embasadas pela retórica da ineficiência do Estado na intervenção social, que se tornava onerosa e trazia prejuízos aos cofres públicos. A partir desse processo, ocorre no Brasil, no

governo de FHC, uma profunda contrarreforma do ensino superior em concomitância com a “Reforma do Estado”. Destarte, a reordenação que se engendrou levou ao desmonte das políticas sociais, à desregulamentação dos mercados, à abertura da economia nacional e à privatização dos serviços públicos. (LIMA, 2007).

Segundo Lima (2007), a contrarreforma universitária continuou a ser implementada no governo Lula mantendo o padrão dependente de ensino. Em dezembro de 2004, é divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) a primeira versão do Anteprojeto de Lei de Reforma da Educação Superior. O referido anteprojeto tem forte cunho privatista e intensifica o desmantelamento da qualidade do ensino superior público. Nesse curso, cria-se o novo Projeto de Lei (PL) de Reforma do Ensino Superior sob o nº 7.200/06 (4º versão do projeto de “reforma” universitária) que foi apensado ao PL nº 4.212/04. Esse projeto traz várias modificações em comparação aos projetos anteriores no sentido de intensificar os ataques ao ensino superior público.

Reestruturado o espaço educacional se tem um campo fértil para a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no Brasil, sendo reduzidas à “educação a distância”. Para Lima (2007, pag. 6), a inserção das TICs no Brasil, tem função e papel distinto da sua função nos países centrais, enquanto nestes o EAD tem o sentido de agregar novas possibilidades aos processos pedagógicos. No Brasil, essa modalidade de ensino tem como principal objetivo “[...] configurar estratégias de substituição tecnológica, nas quais a ênfase é posta na formação de professores a distância, identificada por sua vez, à certificação em massa. ” Neste sentido, a ênfase está na substituição gradual da formação de professores voltados para a atuação nessa modalidade de ensino em detrimento do ensino presencial. Desse modo, “[...] os principais programas da SEED estão diretamente relacionados com a formação e treinamento em serviço de professores [...].”

Com isso, a autora defende a ideia de que o discurso de expansão do ensino a distância foi fundamentado na ideologia da sociedade tecnológica em que cada qual precisa investir na sua formação para se integrar ao mercado de trabalho. Num mundo em que o desemprego cresce, cabe ao indivíduo a responsabilidade de sua inserção no mercado de trabalho para a superação do “desemprego tecnológico” e do “analfabetismo tecnológico”. Tais pressupostos advêm de documentos que refletiram a política desenvolvida e elaborada entre 1995-2004 sobre EAD pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. Os documentos caracterizam essa modalidade de ensino da seguinte forma:

- (1) Passaporte da educação para a ‘globalização econômica’ e a ‘sociedade da informação’;
- (2) Estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo;
- (3) Estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, especialmente para o ensino fundamental;
- (4) Internacionalização da educação superior e maior cooperação entre países e

instituições;

(5) Massificação da educação ou 'industrialização do ensino', especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço e;

(6) Uma nova designação para o 'professor' que passa a ser um 'facilitador', animador', 'tutor' ou 'monitor', reconfigurando' as condições de trabalho docente. (LIMA, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, a política engendrada nesta década vem atrelada a uma nova concepção de ensino que ressignifica a atuação profissional e docente num contexto em que as tecnologias são consideradas as principais responsáveis pelo processo de ensino enquanto, cabe ao homem ser mero mediador das relações tecnológicas. Tais pressupostos advêm de documentos que refletiram a política desenvolvida e elaborada entre 1995-2004 sobre EaD pela Secretaria de Educação a Distância do MEC. No contexto das privatizações, tem-se a consolidação de um processo regulatório de elaboração dos regimentos que fundamentaram o Ensino a Distância no Brasil, mudando seu status de complemento de estudos para substituição da formação acadêmica em nível de graduação (LIMA, 2006).

Cabe salientar que o Ensino a Distância foi introduzido formalmente no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996. Essa Lei abriu espaço para que esta modalidade de ensino fosse implementada e legitimada, principalmente seus artigos 80º e 87º. No artigo 80º da referida Lei se estabeleceu que "o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada." Com a criação em 2005, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância do MEC, do projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da aprovação em 2005 do Decreto nº 5.622 que regulamenta o EaD, teve-se início um franco crescimento do EaD para cursos que até então eram oferecidos apenas na modalidade presencial.

Dessa forma, é possível dizer que a proliferação do EaD decorre de um marco regulatório que permite sua expansão de forma desenfreada, pelo qual se fragilizam os processos de acompanhamento, avaliação e fiscalização contínuos por parte dos órgãos responsáveis. Os recursos jurídicos utilizados para sua regulamentação não foram suficientes para se evitar as várias irregularidades apresentadas, em especial a partir da década de 2006, momento em que já predominava a existência de vários cursos na modalidade a distância.

Neste sentido, cabe destacar que o EaD está envolto pelo "[...] fortalecimento do empresariamento da educação superior, que direciona o interesse do empresariado na abertura por cursos na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, devido aos baixos custos e alta lucratividade." (PEREIRA, 2009, p. 2). Nesta lógica, a emergência do EaD no Serviço Social se deu amparada pela flexibilização das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que caracterizaram os impasses conjunturais que desvirtuaram o modelo proposto

inicialmente pela categoria em 1996. Assim, as novas diretrizes instituídas em 2001 pelo MEC contêm algumas propostas que infligem uma formação reducionista, teórica e metodologicamente, que acarreta desvios ético-políticos na formação profissional.

A partir desta localização será apresentado a seguir alguns reflexos do EAD à formação profissional do Serviço Social no atual contexto, contexto esse o qual envolve o desmonte das políticas sociais.

2 REFLEXOS DO EAD À FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL EM UM CONTEXTO DE DESMONTE DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Frente as profundas mudanças nos moldes educacionais, a formação em graduação via EaD traz para o serviço social uma série de irregularidades, expondo-se as debilidades deste tipo de formação. As irregularidades referentes aos campos de estágio constatadas no processo de visita de fiscalização da Comissão de Orientação e Fiscalização do Conselho Regional de Serviço Social de Santa Catarina (COFI/CRESS/SC), que é fundado nos marcos legais da profissão, Lei nº 8662/93 e Resolução CFESS nº 533/2008, e no posicionamento político do Conjunto CFESS/CRESS foram²:

- Número excessivo de estagiários por supervisor de campo e acadêmico;
- Ausência do assistente social supervisor de campo no momento do estágio;
- Campos de estágios de serviço social em instituições que não estão em consonância com a Lei de Regulamentação da Profissão;
- Figuras dos supervisores de campo e acadêmico centradas em um mesmo profissional;
- Assistente social acumulando funções de supervisão acadêmica e de campo, e não participando do quadro de funcionários da instituição campo de estágio, vinculando-se a esta mediante Termo de Adesão de Voluntariado;
- Ausência de planejamento das atividades de estágio por parte do supervisor de campo, supervisor acadêmico e estagiário, não havendo um cronograma das atividades a serem desenvolvidas;
- Campos de estágio sem as condições adequadas ao estagiário;
- Surgimento de uma nova figura na relação de supervisão de estágio: o “colaborador externo”, o que descaracteriza o disposto no marco legal do serviço social;
- Documentos de algumas UFAs que possibilitavam que coordenadores e tutores dos cursos de Serviço Social fossem de outras áreas;
- Não credenciamento de campos de estágio no CRESS;

²Os dados apresentados tem como marco temporal de coleta e análise o período de 2007 a 2009.

- Situações nas quais a relação de campos de estágio encaminhada pela UFA ao CRESS continha nome de assistente social supervisor de campo que não havia autorizado a abertura do campo de estágio;
- Identificação de supervisor de campo, constante na listagem de estágio, não vinculado à instituição campo de estágio;
- Responsabilização da abertura de campo de estágio submetida somente ao acadêmico, sem o intermédio das unidades de ensino;
- Em alguns casos analisados pelo CRESS/SC, os estagiários não se encontravam sequer matriculados devidamente no semestre relativo ao estágio curricular;
- Relação dos centros associados, encaminhada ao CRESS, sem as informações necessárias à identificação *in loco*.

Frente à desqualificação da formação profissional apresentada a partir das várias irregularidades constatadas através do EaD, traz-se as possíveis implicações desta modalidade de ensino aos **princípios e valores ético-políticos**, à **matriz teórico-metodológica**, aos **princípios político-pedagógicos**, às **ações político-organizativas** e aos **marcos jurídico-políticos** do serviço social:

- Em relação às implicações que a formação em graduação via EaD poderá trazer aos **princípios e valores ético-políticos** do serviço social, torna-se possível auferir que esta formação dificilmente permitirá a apreensão dos valores ético-políticos norteadores do exercício profissional, visto que o próprio estágio insere o futuro profissional dentro de uma prática atrelada meramente aos burocratismos institucionais, sem a apreensão de aspectos pertinentes à compreensão do significado sócio histórico da profissão. Dessa forma, a tendência a se ter um afastamento dos valores e princípios éticos será maior na modalidade de ensino a distância, pois a sua metodologia de ensino fragmenta a formação profissional em nível de graduação ao concentrar elementos constitutivos do currículo de serviço social em atividades de mera observação do fazer profissional;
- Concernente às implicações à **matriz teórico-metodológica** do Serviço Social, o aspecto teórico-metodológico de apreensão da profissão ancorado na tradição marxista pode ser esvaziada na sua historicidade, uma vez que a formação profissional no EaD, pautada na fragmentação curricular e na mercantilização do ensino, não permite a reflexão acerca dos aspectos inerentes ao projeto profissional. Com isso, considera-se que a lógica perversa do EAD pressupõe uma formação pautada apenas na dimensão técnica da profissão, como se a prática pudesse resumir-se à objetivação dos instrumentos profissionais;
- Quanto às implicações aos **princípios político-pedagógicos**, essas podem ser constatadas a partir do movimento das UFAs no sentido de flexibilizar o currículo dos cursos de serviço social. Tem-se a construção de um projeto que se contrapõe à busca por uma qualificação pautada na formação de profissionais atentos às novas dinâmicas societárias.

As estratégias do EaD facilmente implementarão uma formação restrita à apreensão de instrumentos de trabalho em detrimento de uma pedagogia que possibilite a apreensão das dimensões teórico-metodológica e ético-política, dimensões estas que são básicas à dimensão técnico-operativa. Nesse sentido, entende-se que o EaD contribui de forma eficaz para lançar no mercado profissionais meramente técnicos, os “profissionais colaboracionistas”, conforme definição de Pereira (2008);

- Em relação as implicações às **ações político-organizativas**, quando se tem uma formação nos moldes colocados pelo EaD, torna-se mais difícil manter a hegemonia do projeto ético-político-profissional, uma vez que esse traz à formação uma perspectiva profissional que obscurece o caráter de classe norteador das relações sócio históricas, ou seja, o EaD poderá trazer um contingente profissional que fortalecerá o projeto hegemônico da sociedade burguesa e fragilizará a mobilização em prol da consolidação do projeto ético-político-profissional;

- Por último, e não separado dos aspectos até aqui elencados, tem-se as implicações que o EaD traz aos **marcos jurídico-políticos** da profissão. Conforme já mencionado, o EaD necessita, para ser implementado, da reconfiguração dos marcos jurídicos que norteiam aspectos do ensino formal. A exemplo, o EaD acarreta a modificação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996. Entende-se que, a perspectiva defendida na implementação do EaD busca simplesmente driblar os marcos regulatórios do Serviço Social, objetivando implementar uma modalidade de ensino que sequer atende as exigências mínimas para oferta de cursos de graduação.

Em um contexto de desmonte das políticas sociais, o EAD é mais um dos instrumentos para fomentar o desmonte de direitos, já que desconstrói a oferta de educação sem as exigências quanto aos critérios qualitativos ancorados em legislações, entre outras. Frente as infinidades de problemáticas trazidas pela lógica privatista não basta apenas a crítica e, por isso, o CFESS, no seu processo de luta por uma educação de qualidade, tem se manifestado contrário a esta forma de ensino e justificado a necessidade de uma formação que tenha aproximação aos usuários já que o serviço social se localiza como uma profissão da área da saúde. Com este objetivo, em 2007, o CFESS junto a outras entidades que integram o Conselho Nacional de Saúde (CNS), divulgaram Nota Publica reafirmando que a formação das profissões na área da saúde deve se dar apenas através da formação presencial, pois defendem que esta área apresenta sua singularidade na medida que exige a integração entre ensino, os serviços de saúde e a comunidade. Tal concepção parte do pressuposto de que a saúde aborda conceitos mais amplos, devendo desenvolver uma aproximação/atendimento humanizado aos usuários.³

³ Dados extraídos da fonte: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1434>. Acesso em 18 de maio de 2019.

No entanto, cabe destacar que essa perspectiva não é a pauta dos interesses da agenda política voltada para a educação, ao contrário, o cenário se torna favorável para facilitar a expansão de cursos de graduação a distância, inclusive em profissões da área da saúde. Segundo Nota Pública lançada pelas referidas entidades, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 permite o credenciamento de Instituições de Educação Superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, sem prever um tratamento diferenciado para a área da saúde. Esse decreto significa a facilitação de abertura de cursos nas áreas de saúde, o que traz um quadro preocupante para a educação brasileira e, em especial, para o serviço social.

Sabe-se que o cenário político-econômico em 2019 é desastroso em termos de desmontes das políticas sociais, cenário este baseado em duros ataques aos direitos construídos historicamente. Nesse contexto, a educação pública é uma das políticas que mais sofre ofensivas, e em específico a educação superior que sofre neste momento um dos mais duros ataques com a redução criminosa de suas verbas. Esta redução é mais uma das medidas autoritárias do governo Bolsonaro que, segundo ANDES (2019), foi legitimada através do Decreto 9.741 publicado no dia 29 de abril de 2019 no Diário Oficial da União, decreto esse que contingenciou cerca de 29,582 bilhões do orçamento federal, sendo que a educação perdeu 5,839 bilhões.⁴ Esse corte, significa cerca de 25% do orçamento que já estava previsto para o funcionamento das Universidades e dos Institutos Federais, que sem tais verbas certamente começarão a definir, pois já tinham verbas insuficientes agora, tem sua existência literalmente ameaçada em um curto período de tempo.

Esse cenário abre um contexto favorável ao EAD, o qual tende a ser usado mais veementemente como resposta para os problemas que virão com a precarização das Universidades Públicas. Essa lógica expandirá vários campos para uma formação esvaziada do seu sentido social, formação essa, baseada no discurso ideológico da cúpula do poder vigente onde a educação tem que ser neutra e sem ideologia, como se todo esse processo nefasto que envolve o desmonte da educação pública em nosso país fosse esvaziado de discurso ideológico. Ao contrário, ele envolve um projeto de país definido pela burguesia política constituído entre vários grupos políticos, alguns deles como as Forças Armadas, os quais ameaçam a própria democracia burguesa.

O momento político e econômico surge como uma avalanche neoliberal onde a intensidade dos acontecimentos muda rapidamente a caracterização política do país, momento em que, a cúpula no poder junto aos grupos os quais representam como banqueiros, ruralistas, entre outros, jogam nas costas dos trabalhadores e das trabalhadoras uma conta que não é sua.

⁴Dados extraídos da fonte: <http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1> Acesso em 16 de maio de 2019.

Ao mesmo tempo o terreno histórico é pautado pelo antagonismo político, coloca em cena as lutas em defesa da educação pública e de qualidade articuladas às lutas gerais contra a “reforma” da previdência e tantas outras lutas, representadas nas grandes mobilizações dos dias 15 e 30 de maio, na greve geral de 14 de julho onde organizações, movimentos sociais, juventude e trabalhadores em geral saíram às ruas para mostrarem que a história não está dada e que não aceitarão o fim da educação pública e de tantas outras políticas sociais neste país.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, cabe dizer que a formação no EaD traz questões ao serviço social, as quais são parte de uma realidade dinâmica e contraditória que envolve a ação dos sujeitos sociais. A história é construída pelos homens em condições determinadas, o que não impede que se projetem ações para mudanças reais. Por mais que essas mudanças não atinjam as finalidades projetadas inicialmente, elas fazem parte da dinâmica da constante construção, em que as transformações se dão a cada ação consciente desenvolvida no terreno da luta de classes. São os sujeitos sociais que constroem sua história, e, embora em condições determinadas, cabe à profissão, no movimento geral da luta dos trabalhadores e das trabalhadoras, contribuir para a construção de um projeto de educação que, conforme Mézáros (2007), não se resume apenas ao espaço formal, mas faça parte da própria vida dos homens no campo sócio histórico.

Assim, o movimento real aponta alternativas para que a categoria, vinculada ao processo mais geral das lutas sociais, desenvolva uma práxis política consciente de sua inserção na sociedade e das condições e possibilidades levantadas na realidade pelos sujeitos históricos.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 5 de junho de 2009 às 11h.

_____. **Lei nº 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 29 de dezembro de 2009 às 3 h.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 24 de fevereiro de 2009 às 23 h.

CFESS. **Resolução nº 273**, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso

em: 10 de outubro de 2009 às 24 h e 38 min.

_____. **Resolução nº533**, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Disponível em: www.cfess.org.br Acesso em :29 de dezembro de 2009 às 23 h.

LIMA, Kátia. **Estratégias de mercantilização da educação brasileira**: uma reforma da educação superior do governo Lula, OMC e ALCA. Revista Plural. [Publicação da Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina. Seção Sindical do ANDES] APUFSC, nº 14, ano 11, junho de 2005.

_____. Reforma da Educação Superior e Educação a Distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? In: **Cadernos Especiais**. Caderno Especial nº 33. Edição: 08 de maio a 05 e junho de 2006.

_____. **Contra-reforma da educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. [Tradução de Rubens Eduardo Frias]. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007, p.195-223.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

5 SITES CONSULTADOS

www.mec.gov.br

www.cfess.org.br

www.planalto.gov.br