

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

## PROFESSIONAL TRAINING IN SOCIAL WORK IN CONTEMPORANEITY

Érica Pollyana Oliveira Nunes <sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata do processo de precarização da formação profissional do curso de Serviço Social, ao tecer a discussão macro da educação brasileira, com recorte crítico às investidas neoliberais, que resultam nas contrarreformas da educação, permeadas de estratégias mercadológicas. Este cenário assola o processo formativo do Serviço Social. O estudo por meio de uma revisão bibliográfica e análise documental da ABEPSS, debate a expressiva inserção da educação à distância no curso do Serviço Social. É auferido como resultado, o aligeiramento da formação que assola o curso e, respectivamente, todo processo de profissional.

**Palavras-chave:** Precarização da Formação. Serviço Social. Contrarreformas da Educação.

**Abstract:** The present article deals with the process of precariousness of professional training in the Social Service course, by weaving the macro discussion of Brazilian education, with a critical focus on neoliberal advances, which result in the counter-reforms of education, permeated by marketing strategies. This scenario devastates the training process of Social Work. The study, through a literature review and document analysis of ABEPSS, discusses the significant insertion of distance education in the course of Social Work. As a result, the training that plagues the course and, respectively, the entire professional process is reduced.

**Keywords:** Precariousness of Professional. Social Service. Counter-reforms of Education.

---

<sup>1</sup> Mestra em Serviço Social (PUC-GO). Graduada em Serviço Social (UNITINS). Professora na Unitins e na Residência multiprofissional em Saúde (FESP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3938958374016811>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5887-8201>. E-mail: [erica.po@unitins.br](mailto:erica.po@unitins.br)

## Introdução

É mister afirmar que o ensino superior precarizado atual é resultado de duras investidas neoliberais, com as contrarreformas da educação que se sucedem por diversos governos no Brasil, permeadas de estratégias mercadológicas dentro da educação. Desta forma, é inegável o expressivo crescimento da rede de educação privada na modalidade à distância, que, ao prevalecer no sistema capitalista contemporâneo, transforma a educação em mercadoria em detrimento da concepção de direito social.

A educação superior privatizada pode tendenciar ou desdobrar-se na precarização, com bases colossalmente estratégicas e fetichizadas, ao denominar as ações capitalistas de ampla mercantilização, de ampliação de acesso à educação. É nesse cenário conjuntural que o desmonte da educação pública e de qualidade ganham forças.

Configura-se assim, a contrarreforma desde a década de 1990, com as duras investidas de privatização do Estado e com apoio total dos ramos empresariais nas instituições privadas. A educação torna-se um serviço a ser vendido e não de caráter público, como elencada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e suas atualizações.

No compasso e no descompasso da política de educação de ensino superior, a meta constante do Estado e do capital, evidenciado no processo histórico e social, é o ganho financeiro com essa política educacional.

Desta forma, o presente artigo está<sup>1</sup> estruturado pelos seguintes subitens: Política de Educação Superior no Brasil: a expansionista mercantilização; A mercantilizada da formação profissional no Serviço Social; O redimensionamento atual da oferta do curso de Serviço Social na modalidade EAD.

## Política de educação superior no Brasil: a expansionista mercantilização

Ao estudar a educação, é preciso apontar os imbricamentos existentes. Para Mészáros, há uma expressiva unidade entre a educação e o mundo do trabalho, afirmando o vínculo estrutural, ao apresentar o compartilhamento da categoria alienação<sup>2</sup>, explanando que “não poderia senão restabelecer os vínculos-tão esquecidos-entre educação e trabalho” (2008, p. 17), sendo que

Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (Mészáros, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, é clarificado o fosso da discussão da educação desvinculada ao capital, por reverberar a ideologia capitalista, onde o fetiche, o estranhamento e a alienação estão não apenas interligados, mas são desdobramentos das ideias estruturais do capital, “a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tampouco ela é capaz, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora radical” (Mészáros, 2008, p. 18).

Iniciar esse debate com afirmações contundentes do autor Mészáros sobre a educação, viabiliza rechaçar análises unilaterais da educação, onde desvinculam a educação do mundo do trabalho, do processo de produção e reprodução das relações sociais. Portanto, a construção deste estudo é sequenciada dessa análise precursora, da relação ontológica entre trabalho e educação.

No capitalismo, a educação é assolada pelos interesses do capital, que medeiam as suas bases concretas, e dão novos contornos à educação formal. Caracteriza-se assim, a manutenção da ordem vigente, uma “sociabilidade burguesa”. Ponce (2001), argumenta sobre os espaços criados na educação, propícios a essa manutenção estrutural, “a nova educação se propõe, com

<sup>1</sup> Essa discussão é parte da dissertação, que foi revista e ampliada.

<sup>2</sup> Debatida anteriormente na perspectiva marxista, com considerações dos estudos de Antunes, em sua pesquisa “A escola do trabalho: formação humana em Marx” de 2016.

efeito, construir o novo homem a partir da escola burguesa; de uma escola, na realidade, na qual o Estado burguês se comprometa a não interferir em nada” (2001, p. 164). Interligando ainda, os professores que farão parte dessa formação, com neutralidade nos ensinamentos, “de uma escola em que os professores deverão, portanto, ingressar completamente isentos de qualquer mentalidade de classe” (Ponce, 2001, p. 164).

Gonçalves (2013), nesse mesmo sentido, reafirma que as classes sociais vêm a educação (ou ainda a ideologia), como espaço para reverberar a dominação existente, a da burguesia. Em suas palavras,

Os conflitos estabelecidos, pautados nos interesses políticos, sociais e econômicos, também desencadeiam as disputas ideológicas e culturais na busca de interesses específicos de uma determinada classe na manutenção do poder; em sua particularidade, isso se vê presente com a classe burguesa. Para tanto, constrói-se um arcabouço ideológico com vista a justificar tal processo- e a educação adentra como um determinante fundamental (Gonçalves, p. 33).

Iasi corrobora com a discussão ao discorrer sobre a submissão do Estado frente aos interesses do capital que denominou de uma nova crise, com a proposta de atender as demandas da acumulação capitalista na formação profissional, e manutenção da burguesia, “[...] partindo dessa dupla premissa, isto é, que nossa formação social encerra o período histórico que se abriu com a crise da autocracia burguesa” (Iasi, 2019, p. 79).

Portes (2018), pondera sobre essa base formativa da educação na sociedade, que transpassa a dimensão política, “a educação, como uma das dimensões da vida social”, com extensão no âmbito de compreender o desenvolvimento da educação atrelado à cultura das relações sociais produzidas e ainda ao mundo trabalho,

[...] surge e desenvolve em um modo de produção determinado, que pressupõe uma forma de produzir a existência humana. A produção da vida material está intrinsecamente relacionada com as relações sociais construídas por mulheres e homens que incidem no modo como vivem, pensam, educam e são educados (Portes, 2018, p. 13).

O autor salienta ainda que as discussões que perpassam a educação adentram as estruturas sociais, como apresentado anteriormente, não se pode desvincular as (re)produções das relações sociais da educação, são desdobramentos diretos do capital,

[...] desta forma, a educação não está desvinculada do contexto macroestrutural da sociedade, sendo atingida pelas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que se processam na realidade, bem como com as contradições inerentes a este processo (Portes, 2018, p. 13).

Desta forma, a educação é preocupação constante do Estado e do Capital, como evidenciado no processo histórico e social, em relação à ideologia permeada e o ganho financeiro com essa Política. Nas contradições, sorrateiramente as contrarreformas da educação ganham forças nos governos de orientações políticas diferentes, no entanto de comuns orientações neoliberais, não apresentando qualquer ruptura e modificação existente.

Ocasionalmente assim, os desmontes das garantias constitucionais condizentes à educação pública, com amplo acesso e de qualidade, com evidentes supressões do Estado, entranhadas nos interesses do capitalismo.

O processo histórico da educação superior no Brasil tem um avanço na década de 1970, com o cenário de forte investida na formação para as demandas da industrialização presente nesta época, “a partir dos anos de 1970 ocorreu na América Latina um avanço do processo de industrialização, por um lado: e, por outro, estendendo os endividamentos dos países, dentre eles, o Brasil” (Ferrarez, 2016, p. 82).

No entanto, tem-se registros de interesses e investimentos na privatização da educação que antecede a década de 1970, iniciada ainda no projeto da ditadura militar, como pontua Amicucci em sua tese, sinalizando a ideia do Estado em,

[...] privatizar a educação superior e lográ-la à lógica mercantil é constitutiva do projeto da ditadura militar (1964). Foi nesse período, produzida uma democratização de acesso à educação superior vinculada aos interesses do mercado e com incentivo à privatização do ensino público (Amicucci, 2018, p. 56).

Nesse período, o Brasil busca por meio dos planos de governos injetar capital na educação, com prioridades neoliberais, tendenciadas pelo projeto de ditadura construtivista, sobre a educação no país. É visto assim, os interesses iniciais do mercado em investir e obter lucro com a “democratização” da educação. Foram marcas iniciais do projeto neoliberal sobre a educação.

Nesse contexto, é pertinente destacar as garantias legais da educação, passando a ser um direito universal, no entanto, é pertinente sempre salientar, que esses direitos são frutos de duros movimentos e lutas sociais das décadas de 1960-1970, para pressionar a inclusão dos direitos sociais na CF 1988, em construção na época. No entanto, a supressão do movimento de universalizar a educação, ocorre devido às constantes ameaças dos interesses do sistema econômico em detrimento aos direitos sociais.

Dessa forma, a construção da educação superior pública, é mediada por interesses do capital e baixo incentivo do Estado no direito à educação universal.

A educação, por exemplo, passou por um processo de mercantilização. O Estado deveria investir em uma educação de qualidade para todos brasileiros como forma de proporcionar igualdade de acesso ao mercado de trabalho, mas (desde a ditadura militar) os governos fortalecem o repasse de verbas públicas para IES [Instituições de Ensino Superior] privadas como forma de garantia de acesso ao ensino superior (Ferrarez, 2016, p. 82).

A LDB/96 que propunha regulamentar a educação, está carregada de contradições e aberturas para flexibilização para a privatização, como ponderado por Sguissardi (p. 871, 2015), que afirma existir constitucionalidade na mercantilização, “a existência de instituições de educação com fins de lucro tem respaldo na CF 88 e na LDB/96 ali reconhecida ainda que a contrário sensu, e, principalmente nos Decretos 2.207 e 2.360 de 1997, regulamentadores da LDB/96”.

Configura-se assim a contrarreforma da educação, na década de 1990, e as duras investidas do Estado com apoio total dos ramos empresariais nas instituições privadas como um serviço a ser vendido e não de caráter público. A mercantilização é formalizada com decretos que foram perfilhando a educação ao padrão econômico e expansionista no Brasil.

A universidade clássica para Cislighi (2012, p. 267), estava nesse período

[...] voltada para o conhecimento e a ela sucedeu a universidade funcional, adaptada para as necessidades do capital de qualificação da força de trabalho. A terceira fase da universidade seria a universidade operacional. Adequada a lógica de “serviço público não estatal” a universidade passa, então, de instituição social a organização social. Nesse modelo de universidade a autonomia fica reduzida ao gerenciamento empresarial de receitas e despesas, com liberdade para captação privada de recursos.

As intervenções diretivas marcadas pelos interesses do capital e do Estado neoliberal desdobram-se nas contrarreformas para implementar na política da educação a estrutura do Estado mínimo e máximo para o capital. Foram assim subsidiadas por governos de cunho neoliberais, desde Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, com continuidades e leves rupturas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (Lima, 2007).

Ferrarez dialoga com Lima, ponderando que desde o governo Collor a educação estava imbricada com traços mercantilistas de interesses internacionais, onde “[...] torna-se importante destacar que Itamar não fez rupturas drásticas com a pauta que Collor seguia [...] enfatizam a educação voltada para a economia globalizada e a adequação do Brasil a esses moldes” (Ferrarez, 2016, p. 83).

O segundo momento de investida para a mercantilização da educação, ocorre com o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, “marcado pela adesão às exigências dos organismos internacionais” (Ferrarez, 2016, p. 84), com a aprovação da Emenda Constitucional n.6 em 1995, objetivando a abertura estratégica de empresas internacionais no Brasil, com ordenamentos econômicos e de privatização de empresas estatais.

Outro fator elementar nesse conjunto de contrarreformas do processo de expansão da formação superior são as políticas sociais focais criadas/imbuídas nos interesses mercadológicos, Amicucci caracteriza os pertencentes “o Programa Universidade para Todos (PROUNI); podemos citar também o Financiamento Estudantil (FIES) que embora não se consolide como política social contribuiu para que jovens com até três salários mínimos adentrassem na educação superior privada” (2018, p. 56).

O processo transcorrido nos anos 2000 ponderou a privatização por meio dos programas e métodos adotados nos governos,

[...] através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do programa Universidade para Todos (PROUNI), do Ensino a Distância (EAD) e as implicações para as Instituições de Ensino Superior (IES), pública e privadas, bem como para o processo de formação profissional (des) articulando ao ensino, pesquisa e extensão (Moraes, 2016, p. 109).

A análise da democratização do acesso em quantidade, explicita a qualidade escamoteada do ensino ofertado, ponderada por Sguissardi, ao elencar os fatores com frequências colossais nessa expansão de acesso, primeiro a modalidade de ensino, predominância do EAD, o turno, com predominância de matrículas noturnas, a concentração em poucos cursos para atender os interesses dos investidores financeiros.

É sabido que frente ao processo de privatização do ensino superior com alargamento do ensino EAD, ainda está presente o desmonte do denominado tripé da universidade, ensino, pesquisa e extensão, “havendo ênfase no ensino de graduação, embora cada vez mais precário, sobretudo em termos do trabalho docente e restrito às exigências do mundo do capital” (Moraes, 2016, p. 110).

Cislaghi (2012, p. 269) pontua que o duplo objetivo de o capitalismo investir na educação superior, consiste em “formar força de trabalho qualificado de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e ao mesmo tempo buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo de menos qualificadas”.

É neste cenário de interesses, que as universidades públicas são atingidas por fragmentação e precarização, com baixo incentivo de ofertas de graduações, especializações e cursos tecnólogos em IES públicas.

Como afirma Mészáros, o plano de tornar a educação mercadoria é longo e envolve estratégias capitalistas e neoliberais, “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes e recursos dos orçamentos públicos” (Mészáros, 2008, p. 17).

Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais a sua lógica de consumo e do lucro (Mészáros, 2008, p. 17).

Em síntese, os planos, projetos, decretos, emendas e dentre outros instrumentos legais têm a incisiva presença do ideário neoliberal, desdobramento na educação privatista, expansionista, econômica e fundada na perspectiva de formar profissionais mercadológicos, apresenta assim, a ausência de qualidade educacional e os investimentos públicos.

O autor Cislaghi (2012, p. 282) faz suas considerações da contrarreforma universitária atual,

[...] ao mesmo tempo que guarda continuidade com a reforma da ditadura, que pretendia adequar o ensino superior às necessidades do capital monopolista num país de capitalismo dependente, tem também em relação a ela rupturas. Agora, a contrarreforma universitária pretende atender não só aos interesses do capitalismo central imperialista, mas o capitalismo neoliberal que avança sobre os direitos dos trabalhadores e sobre o fundo público dos países para garantir sua sobrevivência em meio a crises estruturais cada vez mais frequentes.

Para o autor o cenário é de uma economia ultraliberal, onde o público e privado são vistos com a mesma proporção, “estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos” (Sguissardi, 2015, p. 869).

As referências e reflexões apresentadas terão continuidade com recorte na formação em Serviço Social, na perspectiva de compreender as mediações eminentes das matrizes conservadoras e dos interesses neoliberais atinentes à profissão.

## **A mercantilização da formação profissional no Serviço Social**

O processo formativo da profissão do Serviço Social tem suas bases no desenvolvimento dialético da categoria, mas não se reduz somente a essa visão endógena, por ser amplamente atravessada pelo modelo de educação superior mercadológica vigente na sociedade de capitalismo dependente/periférico, modelo esse discutido anteriormente.

O autor Portes (2018, p. 25) corrobora este pensamento, do processo formativo do Serviço Social engendrado a educação superior mercadológica, ponderando com clareza que o “solo histórico-concreto” que essa formação vinculada não está livre de mediações do sistema econômico vigente, “pensar a formação profissional em Serviço Social requer considerar que está se desenhando e se organiza a partir de uma realidade histórico-social e que está diretamente imbricada dos seus determinantes econômicos”.

Amicucci (2018, p. 84) expõe que “a mercantilização da educação superior e suas consequências para a formação profissional em Serviço Social é posta como um dos elementos que justifica a precarização dessa formação”, destacando os “seus rebatimentos nas condições em que se dá o trabalho docente e ao conteúdo da formação profissional”

Os anos 1990 são marcados por revisão das bases e fundamentos da formação da profissão, com a preocupação do pós-período de 1960, do início do Movimento de Reconceituação<sup>3</sup> que se desdobra em questionamentos no interior da profissão. Buscava-se problematizar a qualidade da contribuição político-pedagógica existente, e ainda na formação de uma identidade profissional condizente a perspectiva renovadora do serviço social.

A concepção de formação profissional no Serviço Social contemporâneo tem base normativa e pedagógica, como explana Portes “construída coletivamente pela categoria profissional expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social de 1996”. Estas diretrizes foram fomentadas por toda categoria e elaborada pela representação da profissão, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS.

<sup>3</sup> O Movimento de Reconceituação possui três tendências distintas: 1ª: a perspectiva modernizadora; 2ª: a reatualização do conservadorismo, expresso pela fenomenologia. 3ª: o projeto de intenção de ruptura, de construção coletiva, dos movimentos com direção sociopolítica (NETTO, 1999).

Descortina-se nas Diretrizes Curriculares de 1996, a construção da orientação para o processo formativo profissional engendrada nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Estabelece-se apontamentos dos pressupostos norteadores comuns na categoria, sem enrijecer a autonomia das IES na formação dos Planos de Cursos, “[...] diretrizes estas que estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social”, sendo o primeiro referente a inserção do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho, que é mediatizado pela realidade histórica e social existente,

O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista [...] O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 7).

A discussão tecida do processo formativo da profissão, apresenta nas diretrizes a centralidade na formação “A teoria social crítica” que propicia a “apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (p. 11), emergindo a compreensão da categoria e mediação para acrescentar como questão fulcral na construção da identidade do profissional assistente social (ABEPSS, 1996).

A formação imanente das Diretrizes Curriculares é subsidiada por rigor teórico, crítico, ético, político, interdisciplinar e prático na dimensão investigativa e interventiva da profissão. Requer o rompimento e superação das fragmentações nos currículos dos cursos presentes na formação da categoria.

Amicucci (2018, p. 81) ratifica o sentido das diretrizes para a formação, “o projeto de formação profissional em Serviço Social encontra-se estruturado em pressupostos, princípios e diretrizes, construídas em conjunto de conhecimentos indissociáveis”.

Apresenta que a inserção dos profissionais, nos diversos espaços institucionais, deve ser compreendida com olhar crítico e investigativo, pautado em referencial teórico-metodológico, que embase a sua postura ético-política ao mesmo tempo em que ofereça condições para que ele lance mão de um arsenal técnico-operativo que ultrapasse o campo da imediatividade, e lhe permita construir ações que promovam a emancipação dos sujeitos usuários dos serviços (Amicucci, 2018, p. 81).

Corroborando e polarizando a conceituação sobre a temática de estágio supervisionado em Serviço Social, a autora Guerra (2016, p. 101) afirma que muito já foi discutido sobre a real colocação do estágio na formação da categoria profissional de serviço social, “muito tem se debatido e há algum consenso em torno de que numa profissão de natureza interventiva o estágio supervisionado deve ocupar um lugar de destaque na formação profissional”.

Portanto, é elencado a potencialidade que o estágio tem de ser um espaço de síntese entre os conhecimentos teóricos e saberes práticos, no sentido de reconhecer e fortalecer dentro da profissão por permitir o desenvolvimento das dimensões profissionais. Guerra (2016) qualifica que a formação do perfil profissional está atrelada a essa síntese, sem reducionismo da unidade teórica e prática.

Nesta interlocução e problematização da formação profissional, o autor Moraes (2016), evidencia por meio dos resultados de sua pesquisa, alguns vetores da precarização da educação superior no Serviço Social, nas suas palavras os cinco pontos principais:

De forma geral, os pontos apresentados revelam múltiplos fatores tendentes à precarização da educação, no entanto, tem fatores expressivos e colossais nesse processo. São eles, o aligeiramento do ensino, a mercantilização com lucro em quantidade de matrículas, o desmembramento do tripé ensino, pesquisa e extensão, unificando para ensino. O autor tece ainda suas considerações referentes à precarização estrutural da educação na categoria do Serviço Social, que “pode provocar um imenso processo de despolitização da categoria profissional” (Moraes, 2016, p. 121).

O desafio da formação na profissão para Ferrarez (2016, p. 100) é “consolidar um projeto de formação profissional vinculado com a defesa de um processo emancipatório e a favor da construção de outro projeto de sociedade”, com a viabilidade concreta da “efetivação de uma luta radical contra o capital, a fim de construir, com os demais conjuntos da classe trabalhadora, uma sociedade plenamente emancipada”

O desdobramento nessa conjuntura explanada, impõe a incontestante prioridade de compreender o processo formativo do Serviço Social atrelada a análise nacional, e ainda mundial ao retratar o sistema capitalista globalizado e a reprodução da sociabilidade burguesa, para apreender a totalidade da mercantilização da educação de nível superior, com representativa polarização e comprometimento da qualidade na formação de um perfil profissional crítico.

## **O redimensionamento atual da oferta do curso de serviço social na modalidade EAD**

A reconfiguração das ofertas do curso de Serviço Social, tem perpassado por alterações, com características como pontuadas anteriormente, com aligeiramento no ensino, a troca massiva de aulas presenciais por EAD, a expressiva ausência da pesquisa e extensão nos espaços formativos. O CFESS tece a análise do processo da abertura sorrateira da educação a distância na categoria, “Em 2001, o MEC publicou a portaria nº 2253, que autorizava instituições de ensino superior a cumprirem até 20% da carga horária obrigatória de seus cursos regulares presenciais por meio de EaD” (CFESS, 2015, p. 25).

A exemplo da realidade contemporânea a expressiva inserção da educação à distância – EAD no ensino superior, tem como marco histórico, nos anos 2000 “o crescimento explosivo da oferta de cursos de Serviço Social, especialmente no pós-2007, com a introdução do EAD em nossa área, revelando uma problemática com necessidade de discussão constante sobre o tema”, tangenciando assim, “uma ofensiva dura para que a categoria profissional não perca as conquistas das últimas décadas” (Ferrarez, 2016, p. 95).

Ferrarez (2016, p. 95) discorre sobre os dados justificáveis da afirmativa do crescimento expressivo do EAD na categoria, com representação de polos EAD em mais de 90% do total de cursos presenciais e EAD ofertados no Serviço Social.

As ofertas de cursos de Serviço Social no Brasil, mediante dados da plataforma e-MEC, somam 3.468, entre polos a distância e cursos presenciais, sendo que a distribuição entre essas modalidades é acentuada quando comparados os números de ofertas de cursos à distância, que somam 2.946, em comparação com os cursos presenciais com a míseras parcelas de 522.

O quantitativo do EAD é crescente e expansivo, na plataforma do e-MEC em 2020, os dados são mais expressivos e preocupantes, em comparação aos dados que o autor Ferrarez, apresentou em 2016, é mister ressaltar que o crescimento proferiu em ambas modalidades, presencial e EAD. No entanto, o salto de crescimento do EAD foi de 2.946 para 9930 IES, triplicando, já o ensino presencial (público e privado) foi de 522 para 676 IES. Como detalhado na tabela 1 a seguir.

**Tabela 1.** IES com oferta do curso de Serviço Social no Brasil em 2020

IES/Modalidade		Quantidade de IES	
Privadas EAD		9930	
Privados	presenciais/sem fins lucrativos	184	
Privados	presenciais/com fins lucrativos	350	
Pública presenciais/Federais		41	
Pública presenciais/Estaduais		25	
Pública presenciais/Municipal		05	
Pública presenciais/Especial		04	
<b>TOTAL</b>		<b>10539</b>	

**Fonte:** Elaborada com base nos dados do e-MEC do Ministério da Educação (Brasil, 2020).

O espraiamento quantitativo do EAD no curso de Serviço Social é auferido na tabela 1, mas, é notório o expressivo número de matrículas ofertadas no curso, evidenciando a sorrateira entrega de diplomas como comércio lucrativo. Em apenas uma IES são mais de 73 mil vagas por ano em um dos 799 polos pelo Brasil, é irrisório as ofertas das vagas das universidades públicas, como a UFF com 220 vagas por ano, sendo a IES que mais oferta vagas anuais.

No entanto, é necessário salientar, que a ABEPSS em análise, apresenta a baixa permanência dos discentes nas IES EAD, “[...] um dado importante é verificar a sua evasão que ultrapassa os 50%” (ABEPSS, 2011, p. 790).

Desta forma, é apreendido a expansão do ensino a distância em todo país com propostas de “acesso” à população, configurando sobejamente a educação como mercadoria.

Entendendo o contexto em que o(a) assistente social se insere e as conquistas profissionais, é importante indagar sobre a expansão dos cursos em EAD, pois é uma realidade a invasão dessa modalidade de ensino aos cursos voltados para a área de ciências sociais aplicadas (Ferrarez, 2016, p. 99).

Ferrarez (2016, p. 100) pondera ainda sobre os interesses capitalistas nessa formação no Serviço Social, ao afirmar referente aos ganhos do sistema com essa modalidade de formação, “este processo se dá em resposta às necessidades que o capital impõe para a formação (ou conformação) de profissionais ajustados ao modelo hegemônico, acrílicos e apolíticos”.

A mercantilização é clarificada com desigual abertura de IES, como justificativa de acesso ao ensino superior, as instituições de EADs foram sendo implantadas sem freios ou análises qualitativas, mas com proposições mercadológicas, como analisa a ABEPSS (2011), de acesso não tem nada, o “EAD está longe de se constituir em uma alternativa democrática à ampliação do acesso ao ensino superior. O público alvo desse programa, salvo exceções, vem de um ensino fundamental e médio precário muitas vezes também a distância” (ABEPSS, 2011, p. 789). Portanto, a falácia do acesso é estratégia do mercado da educação superior, incorporado por vários planos de governos.

Na mesma linha, o autor Moraes (2016) descreve a fragilidade da formação em EAD, que não consegue cumprir o tripé de ensino, pesquisa e extensão, e ainda com a ausência de professores nesse processo de ensino, em suas palavras,

Nos cursos à distância, a dimensão do ensino crítico e qualificado torna-se extremamente fragilizada, por falta de experiências coletivas vivenciadas durante a formação profissional pelo discente, por falta de possibilidade de

inserção em movimentos sociais (com destaque para os estudantis), ausência da relação pedagógica, da participação na vida acadêmica, em projetos e atividades de pesquisa e extensão, Assim a formação profissional é desconfigurada, alterando a imagem do professor pelo “tutor” e do perfil do futuro assistente social (Moraes, 2019, p. 125).

Neste sentido, a profissão sofre transformações na construção da sua identidade profissional, ao compreender que sua identidade está em processo de modificação na formação. Portanto, a formação profissional interfere na construção da identidade crítica.

A autora Martinelli (2000) reforça as relações da origem da profissão, marcada pela conjuntura do sistema operante, o capitalismo, e afirma o papel do profissional do Serviço Social como reprodutor do sistema econômico. Logo tem suas implicações no processo de formação, com pontuações das variáveis inerentes a esse estágio de “alienação, contradição e antagonismo” (Martinelli, 2000, p. 156). É salientado ainda o “vasto caudal” do cenário político, social e econômico que a profissão é engendrada e desenvolvida,

**É uma profissão que nasce articulada com um projeto de hegemonia do poder burguês como uma importante estratégia de controle social, como uma ilusão de servir, para, juntamente com muitas outras ilusões criadas pelo capitalismo, garantir-lhe a efetividade e a permanência histórica [...] é uma profissão que já surge no cenário histórico com uma identidade atribuída pelo capitalismo. Em vez de ser produzida historicamente, decorre do poder hegemônico da classe dominante, que roubou dos agentes a possibilidades de construir formas peculiares de prática, autenticamente sociais (Martinelli, 2000, p. 156).**

No curso de Serviço Social, o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, enquanto representante da categoria, se manifestou e posicionou contrário ao ensino EAD, ao lançar campanhas, orientações, manifestos e intervenções. Dentre múltiplas determinações o modelo tende a precarizar a formação da categoria com a vasta oferta na modalidade e o aligeiramento do curso.

Em nota pública, o CFESS, as associações de ensino e os demais conselhos profissionais da área da saúde fazem questionamentos dessa modalidade de ensino que exponencialmente tem espraído nos cursos de ensino superior no Brasil, reportando um descompromisso com a formação pública e de qualidade.

A crítica se deve ao fato de que não podemos nos calar diante da mercantilização e privatização do ensino superior no país; diante dessa lógica mercadológica adotada pelos governos brasileiros, que só favorece os empresários da educação, e na qual quanto mais rápido, ligeiro e barato o ensino, mais atende aos objetivos de formar trabalhadores para se adaptarem às condições e as relações de trabalho precarizadas, sem priorizar a qualidade da formação, do trabalho e atendimento às necessidades da população brasileira (CFESS, 2015, p. 49).

É necessário pontuar ainda a precarização do docente que precisa se submeter a essa lógica mercadológica e produtivista, com prioridades ao perfil tecnicistas e de aligeiramento dos cursos, com redução de conhecimento a técnicas a um conjunto da realidade operativa. Moraes corrobora nessa discussão das acentuadas atribuições de atividades e responsabilidade do docente, que fogem à sua função de professor, “[...] além disso, ele deve ter uma personalidade atrativa, como estratégias de aproximação do aluno a disciplina, a profissão, bem como sua manutenção na instituição do ensino privado” (2016, p. 123).

É mister frisar que a educação a distância corrobora a supressão e precarização do processo

formativo que permeia a supervisão de estágio, pela inexistência de alguns atores ponderado nas legislações de estágio<sup>4</sup>, supervisores acadêmico e de campo, ou ainda na ausência dos vínculos e diálogos construtivos entre os espaços e atores.

As autoras, Santos, Gomes e Lopes (2016), corroboram na importância desses atores e vínculos, ao ponderar que é notória a necessidade da integração de todos os sujeitos envolvidos no estágio supervisionado “[...] IV Ser constituída de encontros sistemáticos e periódicos entre supervisores e estagiários e de aproximação de unidade de ensino e de campo de estágio, na perspectiva de manter espaços de problematização, reflexão e sínteses permanentes” (Santos; Gomes; Lopes, 2016, p. 239).

A autora Lewgoy (2013) também discorre sobre incompatibilidade da atividade de estágio em Serviço Social com a modalidade de educação a distância, dispondo que, “[...] o estágio supervisionado é o “nó górdio” dessa modalidade de oferta, dada a incompatibilidade da Educação a Distância com os instrumentos normativos da profissão, que pressupõe supervisão sistemática e direta ligada à atividade de estágio” (Lewgoy, 2013, p. 71).

Desta forma, a expressiva inserção da educação a distância no curso do Serviço Social atenua a precarização do ensino em ampla dimensão. A ABEPSS salienta a incompatibilidade da formação EAD com o currículo da profissão, “Muitos desses princípios requerem, necessariamente, um ensino presencial. Por exemplo, a adoção de uma teoria social crítica e o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do próprio Serviço Social” (ABEPSS, 2011, p. 796).

Assola com o aligeiramento do curso e respectivamente na formação em geral, a mercantilização com colossais aberturas de vagas e polos sem professores formados na área dos cursos ofertados. Clarifica ainda os desdobramentos da segregação do tripé base do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão, com redução do amplo conceito de formação. E ainda como explanado, a supressão do processo formativo do estágio supervisionado, corroborando para supervisões precárias e sem o teor formativo.

Destarte, o processo formativo da categoria profissional, atravessada por conjunturas externas e internas adjacentes da historicidade, tem espaços de avanços do conservadorismo que já esteve hegemônico na profissão, e tem os enfrentamentos e lutas da categoria, como apresentado no item sequenciado.

## Considerações finais

As raízes da precarização são profundas no sistema capitalista e se manifestam na educação em geral, e em especial no ensino superior, fator que se exacerbou com o aligeiramento dos currículos dos cursos, a dispensa da sala de aula em favorecimento da educação a distância, a retirada da pesquisa e extensão do âmbito acadêmico, com prevalência do ensino mercadológico. Nesse sentido, o perfil dos profissionais formados em massiva quantidade é predominantemente técnico e orientado para o mercado capitalista, neoliberal e conservador.

Diante de tais elementos, compreende-se que o conservadorismo, que se configura na postura política e ética, demanda ser apreendido no âmbito das relações societárias com retrocessos próprios aos interesses do capital em manter e conservar a ordem vigente. Nessa afirmativa, é possível aprender que há no processo de formação a polarização entre o pensamento conservador, positivista, neoliberal com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996 e o projeto ético-político profissional.

Propor essa discussão da precarização envolto na formação profissional, se faz relevante na perspectiva de compreender que o profissional de Serviço Social deve ser formado por meio de um currículo que contemple as dimensões da profissão prevista no seu projeto ético-político, Diretrizes Curriculares de 1996, nas dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, e, ainda correlacionando com a heterogeneidade do perfil profissional acumulado na historicidade.

4 A Política Nacional de Estágio (PNE), A necessidade da criação da Política mesmo contendo a lei 11 da lei 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências, e a resolução CFESS Nº 533 de 2008 dar-se aos desafios que a categoria se defronta condizente ao estágio, a quantidade de estagiário por supervisor, a qualidade da supervisão, a necessidade de ampliação de fóruns de estágio e ainda a fiscalização do CRESS frente esse processo de estágio em serviço social.

Os desdobramentos das investidas privatistas e mercadológicas na educação superior são fortalecidos nos governos neoliberais implementados, resultando em implicações diretas de precarização nas bases das profissões desde a formação acadêmica. Com lastros nos planos de governos desde o século XIX.

Não diferente das demais profissões, o Serviço Social tende a enfrentar desafios nas suas particularidades na divisão social e técnica do trabalho, como vendedor da sua força de trabalho, trabalhadoras e trabalhadores assalariados enfrentam a mercantilização do trabalho nos espaços da formação e ocupacionais. Se inseridos duplamente na precarização do trabalho.

## Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. As entidades do Serviço Social brasileiro na defesa da formação profissional e do projeto ético-político. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 108, p. 785-802, out./dez. 2011.

AMICUCCI, E. M. M. **Supervisão acadêmica de estágio em serviço social**: potencialidades para a formação profissional. 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2018.

ANTUNES, C. S. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2016.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Cadastro e-MEC de Instituições de Educação Superior e Cursos cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso: 05 jul. 2020.

CFESS. **CFESS manifesta**. Assistentes sociais por uma educação pública e de qualidade. Brasília: CFESS, 2015.

CISLAGHI, J. F. Financiamento do ensino superior no Brasil: novos e antigos mecanismos de privatização do fundo público. *In*: SALVADOR, E. *et al.* **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo, Cortez, 2012.

FERRAREZ, C. S. Mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do Serviço Social. **Rev. Temporalis**, Brasília, ano XVI, n.31, 2016.

GONÇALVES, C. A. **O programa Reuni**: significados e ressonâncias da implantação do curso de Serviço Social da UFG/CCG. 2013. Tese. (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUERRA, Y. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil do profissional em disputa. *In*: SANTOS, C. M. (org.). GUERRA, Y. (coord.). **A supervisão de estágio em serviço social**: Aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2016. p. 101-123.

IASI, M. L. Organização e ação de classe: forma e conteúdo da consciência de classe. *In*: SOUZA, E. A.; SILVA, M. L. O. (Org.). **Trabalho, Questão Social e Serviço Social**: a Autofagia do Capital. São Paulo. Cortez. 2019.

LEWGOY, A. M. B. **O estágio supervisionado em Serviço Social**. Brasília, ano 13, n. 25, p. 63-90, jan./jun. 2013.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na educação superior:** de FH a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MARTINELLI, M. L. **Serviço social:** Identidade e alienação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, C. A. S. Os desafios do novo século à formação em serviço social. **Rev. Temporalis**, Brasília, ano XVI, n.31, 2016.

NETTO, J. P. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social.** Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. Brasília. 1999.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTES, L. F. Concepção de educação e formação profissional em serviço social: contribuição ao debate. *In*. AMARO, S.; CRAVEIRO, A. V. **Vade Mécum:** Ensino e formação profissional em Serviço Social. Curitiba: Nova Práxis. 2018.

SANTOS, C. M.; GOMES, D. C. S.; LOPES, L. P. Supervisão de estágio em serviço social: desafios para operacionalização. *In*: SANTOS, C.M. (org.). **A supervisão de estágio em serviço social:** Aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2016. p. 215-242.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

Recebido em 07 de novembro de 2022.

Aceito em 25 de agosto de 2023.