



**10º Encontro Internacional de Política Social**  
**17º Encontro Nacional de Política Social**  
Tema: Democracia, participação popular e novas resistências  
Vitória (ES, Brasil), 27 a 29 de agosto de 2024

---

**Eixo: Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional**

**Serviço Social e mercantilização do ensino superior no Brasil: impactos na formação profissional**

**Mariana Brito Horta Nogueira<sup>1</sup>**  
**Ana Lole<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente artigo analisa o agravamento da mercantilização da educação no Brasil, a partir da ascensão do neoliberalismo na década de 1990 e seu impacto na formação profissional em Serviço Social. Por meio da revisão bibliográfica e análise documental de relatório do Banco Mundial (1995), dados do Censo da Educação Superior 2022 (Inep, 2023) e do Conjunto CFESS/CRESS (2011, 2015, 2019), destacamos o crescimento do ensino à distância (EaD) e o não cumprimento das Diretrizes Curriculares do Serviço Social. O desafio reside na defesa da implementação das Diretrizes Curriculares e da educação pública, gratuita e de qualidade, juntamente com um processo de “contrainternalização”, visando romper com a lógica educacional hegemônica que favorece os interesses do capital.

**Palavras-chave:** Educação; Mercantilização; Educação à Distância; Serviço Social; Formação Profissional.

**Social Work and commodification of higher education in Brazil: impacts on professional training**

**Abstract:** This article examines the deepening commodification of education in Brazil, driven by the ascent of neoliberalism in the 1990s and its impact on Social Work professional development. Through a literature review and documentary analysis of World Bank reports (1995), data from the Higher Education Census 2022 (Inep, 2023), and CFESS/CRESS reports (2011, 2015, 2019), we emphasize the expansion of distance learning (EaD) and the failure to adhere to Social Work Curriculum Guidelines. The challenge lies in advocating for the implementation of Curriculum Guidelines and for public, free, and quality education, alongside a process of “counterinternalization” aimed at dismantling the hegemonic educational framework that serves capital interests.

**Keywords:** Education; Commodification; Distance Education; Social Work; Professional Training.

## **1 Introdução**

Em seu clássico “Educação para além do capital”, Mészáros (2008) argumenta que no contexto do sistema capitalista a educação é tratada como uma mercadoria em si mesma. Daí a crise do sistema público de ensino, que enfrenta pressões decorrentes das demandas do capital e da redução de recursos devido aos cortes nos orçamentos públicos. A mercantilização da educação se apresenta como um reflexo

---

<sup>1</sup> Assistente Social e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Email: marianahortas@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Serviço Social e professora Adjunta do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Email: analole@gmail.com.

marcante do universo estabelecido pelo neoliberalismo, onde a ideia de “tudo se vende, tudo se compra” e “tudo tem preço” se torna especialmente evidente.

Para Harvey (2008) os defensores do neoliberalismo ocupam posições de considerável influência na educação (em universidades e muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, nos conselhos de administração de corporações e instituições financeiras. Essa influência estende-se a instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Desta forma, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como um modo dominante de discurso, influenciando amplamente os modos de pensamento e sendo incorporado às maneiras cotidianas de interpretação, vivência e compreensão do mundo pelos indivíduos.

Atualmente, observamos como modelo global e hegemônico de educação institucionalizada pelo Estado capitalista a implementação de políticas que contribuem para reforçar a competição acirrada entre os indivíduos. O projeto educacional em vigor reflete de maneira objetiva os interesses de reprodução e da constante reconfiguração cotidiana do sistema capitalista, acentuando contradições que, ao mesmo tempo, são *internalizadas* e consideradas parte natural do cotidiano (Mészáros, 2008)

Neste artigo, por meio de estratégias metodológicas que incluem revisão bibliográfica e pesquisa documental, propomos uma reflexão sobre a formação profissional em Serviço Social. Inicialmente, discutiremos a mercantilização do ensino superior e a expansão da Educação à Distância (EaD) no contexto da educação brasileira. Em seguida, abordaremos os impactos dessa mercantilização no curso de Serviço Social, substanciado por dados extraídos do Banco Mundial (1995), Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023) e documentos do Conjunto CFESS/CRESS (2011, 2015, 2019). Por fim, nas considerações finais, sem pretensão de esgotar o tema, apresentaremos os desafios colocados à categoria, na perspectiva de defesa do Projeto Ético-Político hegemônico.

## **2 Formação em Serviço Social e os impactos da mercantilização do ensino superior**

A estratégia empregada pela política governamental brasileira ao longo das últimas décadas destaca o setor privado como principal ator no contínuo aumento de vagas no ensino superior, “majoritariamente em IES [Instituições de Ensino Superior] não universitárias, passando ao largo da dimensão da pesquisa, em cursos mais lucrativos

ao empresariado do ensino” (Pereira, 2009, p. 272). Antunes (2019, p. 15) observa essa nova pragmática da educação do capital atualmente como “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”.

Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não-presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingido não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas.

Os/as professores/as (acompanhados/as de tutores/as, monitores/as etc.) se dirigem a centenas e mesmo milhares de discentes com um mínimo ou nenhum contato presencial. Prolifera uma pragmática educacional “flexível” para uma sociedade “liofilizada”. Uma educação “enxuta” para empresas que contam com cada vez menos trabalhadores/as (Antunes, 2019, p. 15).

Na mesma direção, Iamamoto (2010) afirma que a subordinação da educação à acumulação de capital compromete a qualidade do ensino superior e sua função pública. Isso resulta no desfinanciamento do ensino público superior, na desvalorização e desqualificação da docência universitária devido a perdas salariais acumulativas, como também na eliminação das funções essenciais da pesquisa e extensão na universidade. Desta forma, o ensino universitário tende a se limitar ao treinamento, transmissão de conhecimentos e adestramento, refletindo um modelo pasteurizado, fragmentado e parcializado.

No Brasil, a projeção da mercadoria-educação no ensino superior ganha impulso a partir sobretudo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996). Essa lei foi promulgada à luz das recomendações do Banco Mundial, especialmente do documento “O ensino superior: as lições derivadas da experiência” (Banco Mundial, 1995, tradução nossa), que utiliza de “boas práticas” de países do sul global, visando demonstrar como os países em desenvolvimento podem atingir “metas de maior eficiência, qualidade e equidade no ensino superior” (Banco Mundial, 1995, p. 04, tradução nossa). O relatório destaca a extensão da crise que impacta os sistemas de ensino superior dos países em desenvolvimento e aponta quatro orientações fundamentais para a reforma:

(1) Promover uma maior diferenciação entre as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. (2) Oferecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, como a participação dos estudantes nos custos e uma conexão estreita entre o financiamento público e os resultados. (3) Reconfigurar o papel do governo no ensino superior. (4) Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (Banco Mundial, 1995, p. 04, tradução nossa).

Segundo o Banco Mundial (1995), as instituições privadas constituem um elemento importante dos sistemas de ensino superior mais eficientes no mundo em desenvolvimento. Podem reagir de forma eficiente e flexível às mudanças na demanda, expandindo as oportunidades educacionais com custos mínimos ou nulos adicionais para o Estado. Assim, neste documento, o Banco Mundial sugere um marco de políticas e regulamentações que evitem o desincentivo às instituições privadas de ensino superior, e cita que alguns países proporcionaram incentivos financeiros para estimular instituições privadas, em razão delas representarem um meio para ampliar as matrículas no ensino superior a um custo público mais baixo. O Banco Mundial criou inclusive uma expressão para designar sua nova concepção de educação superior: Educação Terciária.

O governo, em vez de exercer uma função de controle direto, agora tem a tarefa de criar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições de nível terciário, tanto públicas quanto privadas, e usar o efeito multiplicador dos recursos públicos para incentivar essas instituições a atenderem às necessidades nacionais de ensino e pesquisa (Banco Mundial, 1995, p. 62, tradução nossa).

É importante destacar, que em 1995, a Presidência da República do Brasil enviou ao Congresso Nacional um plano estratégico para uma “reforma emergencial do aparelho do Estado”, visando transformar a administração pública brasileira burocrática em administração pública gerencial. Esse plano categoriza a educação e outras áreas sociais como atividades não exclusivas do Estado, sugerindo que a produção e execução das políticas sociais devem ser conduzidas por instituições privadas ou públicas não estatais. Essa proposta, ao incluir a educação como uma atividade não exclusiva do Estado, abre espaço para a desresponsabilização estatal, privatização e execução por instituições públicas não estatais (Pereira, 2009). Nesse sentido a LDB (Brasil, 1996) regimenta em seu artigo 20:

As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:  
I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;  
II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)  
III – confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;  
IV – filantrópicas, na forma da lei.

O mencionado artigo regulamentado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), estabeleceu as bases legais para distinguir instituições sem fins lucrativos de empresas educacionais. A legislação tornou explícito um processo anteriormente dissimulado: a mercantilização da educação superior. Esse processo é entendido como a transformação da educação em uma mercadoria, cujo preço é determinado pelo mercado com o objetivo central de obter lucro para os proprietários e acionistas, independentemente das restrições estabelecidas pelo governo federal em relação aos aumentos de mensalidades e às penalidades para estudantes inadimplentes (Carvalho, 2013).

Ao analisar dados recentes do Censo da Educação Superior (Inep, 2023), essa lógica de privatização e mercantilização do ensino superior brasileiro se aprofunda. Há no Brasil hoje, 2.595 instituições de ensino superior, sendo destas, 1.449 instituições privadas com fins lucrativos, 834 instituições privadas sem fins lucrativos, 133 instituições estaduais, 120 instituições federais e 59 municipais. Quanto à organização acadêmica, 1.968 são faculdades, 381 centro universitário, 205 universidades e 42 institutos federais (IF) e centro tecnológicos (Cefet). A rede pública é responsável por 115 universidades, enquanto a rede privada 90 universidades. Já as faculdades, 146 pertencem a rede pública e 1.822 a rede privada, uma diferença muito significativa. Centros universitário são 10 pertencentes a rede pública, e 371 da rede privada.

Um dado importante: em 2022, foram ofertadas um total de 22.829.803 vagas em cursos de graduação no Brasil, sendo 5.657.908 (24,48%) em cursos de modalidade presencial e 17.171.895 (75,52%) em modalidade a distância.

No que tange o Serviço Social, dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, 2023), demonstram que há hoje no Brasil um total de 489 cursos de Serviço Social inscritos em instituições de ensino superior (IES), tanto na modalidade presencial, como na modalidade EaD. Destes, 176 em Universidades, sendo 67 em IES públicas (41 federais, 23 estaduais e 3 municipais) e 109 em IES privadas (49 com fins lucrativos, 60 sem fins lucrativos); 166 em Centros Universitários, todos privados (109 com fins lucrativos e 57 sem fins lucrativos); 146 em Faculdades, sendo 3 públicas (todas 3 em âmbito municipal) e 143 privadas (107 com fins lucrativos e 36 sem fins lucrativos); e 1 curso em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)/Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

O Censo da Educação Superior (Inep, 2023) apresentou que *351 cursos de Serviço Social são na modalidade presencial*. Destes, 136 cursos são ofertados em Universidades, sendo 66 em IES públicas (41 federais, 23 estaduais e 2 municipais) e 70 em IES privadas (35 com fins lucrativos e 35 sem fins lucrativos); 96 cursos são em Centros Universitários, todos privados (63 com fins lucrativos e 33 sem fins lucrativos); 118 cursos são em Faculdades, sendo 3 públicas (todas 3 em âmbito municipal); e 115 privadas (84 com fins lucrativos e 31 sem fins lucrativos), e 01 curso em IF/CEFET. *Já na modalidade à distância (EaD), são 138 cursos de Serviço Social*. Destes, 40 são em Universidade, sendo uma IES pública (em âmbito municipal) e 39 privadas (14 com fins lucrativos e 25 sem fins lucrativos); 70 cursos são em Centro Universitários, todos privados (46 com fins lucrativos e 24 sem fins lucrativos); 28 cursos são em Faculdades, todas privadas (23 com fins lucrativos e 5 sem fins lucrativos).

Apesar de a maioria dos cursos de Serviço Social serem ofertados na modalidade presencial (351, aproximadamente 71,78%) em comparação com os cursos na modalidade EaD (138, aproximadamente 28,22%), a discrepância é evidente quando analisamos as vagas ofertadas. De acordo com o Inep (2023), do total de 307.711 vagas oferecidas para o curso de Serviço Social no Brasil em 2022, *246.489 foram destinadas à modalidade à distância e 61.222 à modalidade presencial*.

Dentre as *246.489 vagas destinadas à modalidade à distância*, 152.127 foram em Universidades, sendo 70 para a IES pública (âmbito municipal) e 152.057 para as IES privadas (127.369 com fins lucrativos e 24.688 sem fins lucrativos); 71.624 vagas foram em Centros Universitários, todos privados (53.868 com fins lucrativos e 17.756 sem fins lucrativos); e 22.738 vagas foram ofertadas em Faculdades, todas privadas (17.713 com fins lucrativos e 5.025 sem fins lucrativos). *Já na modalidade presencial, foram ofertadas 61.222 vagas*. Dessas, 21.431 foram em Universidades, sendo 6.057 para as IES públicas (4.177 federais, 1.711 estaduais e 169 municipais) e 15.374 para as IES privadas (9.245 com fins lucrativos e 6.129 sem fins lucrativos); 20.836 vagas foram em Centros Universitários, todos privados (14.596 com fins lucrativos e 6.240 sem fins lucrativos); 18.880 vagas foram ofertadas em Faculdades, sendo 234 faculdades públicas (todas municipais) e 18.646 privadas (13.726 com fins lucrativos e 4.920 sem fins lucrativos); e por fim, foram oferecidas 75 vagas em IF/CEFET.

Observa-se que, das vagas totais oferecidas para o curso de Serviço Social em 2022, aproximadamente *80,11% correspondem à modalidade à distância*, enquanto aproximadamente *19,89% foram destinadas à modalidade presencial*. Essa distribuição posiciona o Serviço Social acima da média nacional (75,52%) para vagas de graduação oferecidas na modalidade à distância. Segundo o Inep (2023), o curso de Serviço Social aparece entre os 10 maiores cursos de graduação, em número de matrículas na modalidade EaD em 2022. Além disso, outro dado importante de destacar: no total de 489 cursos de graduação em Serviço Social, a maioria, 418 é oferecido por IES privadas, enquanto 71 cursos por IES públicas.

A distribuição das vagas de acordo com a natureza da IES, conforme mencionado anteriormente, evidencia o crescimento significativo do ensino privado no Brasil, especialmente no campo do Serviço Social. Segundo informações do Inep (2023), no ano de 2022, apenas *6.436 vagas (aproximadamente 2,09%) foram oferecidas em IES públicas* para o curso de Serviço Social, em contrapartida às *301.275 vagas (aproximadamente 97,91%) disponibilizadas em instituições privadas*.

A categoria profissional, por meio de suas entidades representativas, tem se manifestado criticamente quanto a oferta dos cursos de Educação à Distância (EaD), especialmente sobre a penetração do EaD no âmbito da graduação em Serviço Social. Na campanha, “Educação Não é fast Food” (CFESS, 2011), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) reafirmam o compromisso em “[...] enfrentar a precarização e mercantilização das políticas sociais, bem como as desigualdades no país” (CFESS, 2011, p. 01). Afirmam ainda que a defesa da educação é uma bandeira de luta histórica de um conjunto de movimentos sociais que, “[...] ao incorporá-la, evidencia que a graduação com qualidade e gratuidade não se coaduna com os cursos de graduação à distância” (CFESS, 2011, p. 01).

A campanha “Educação Não é Fast Food” teve origem no 37º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS, realizado em 2008, que culminou na criação do Grupo de Trabalho e Formação Profissional. Esse grupo, composto por representantes do CFESS, CRESS, ABEPSS e ENESSO, tinha como objetivo elaborar e acompanhar a implementação de um “Plano de Lutas em Defesa do Trabalho e da Formação e Contra

a Precarização do Ensino Superior”. Em 2010, o resultado desse esforço foi publicado no documento “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” (CFESS, 2015), que expôs dados e tornou público a precária situação dos cursos de graduação a distância oferecidos nas cinco regiões do Brasil (CFESS, 2011).

Dentre os diversos dados revelados no documento, um exemplo citado é de uma IES na modalidade EaD no estado do Pará, que inclui em seu currículo disciplinas como “processo negocial”, “nutrição e higiene” e “mediação e arbitragem”. Em São Paulo e no Espírito Santo, foram identificadas situações de encontros presenciais ocorrendo com intervalos de 60 e 30 dias, respectivamente. No que diz respeito ao perfil dos tutores, constatou-se uma situação em que a maioria dos tutores de sala não é assistente social, e a coordenação do curso é exercida por um profissional de pedagogia, o que infringe a Lei n. 8662/1993, que regulamenta a profissão de assistente social. Além disso, esses tutores enfrentam condições de superexploração do trabalho, com desvio de função e carga horária de até 60 horas semanais.

O estágio supervisionado é considerado o “nó górdio” da modalidade EaD, com diversas irregularidades constatadas: falta de credenciamento dos campos de estágio junto ao CRESS; número excessivo de estagiários por supervisor de campo; responsabilidade pela abertura de campo de estágio submetida apenas ao estudante; supervisores de campo atuando em mais de uma instituição simultaneamente; pressão sobre assistentes sociais para a abertura de campo de estágio; supervisão de campo e acadêmica centradas nos mesmos profissionais; ausência de supervisão acadêmica; supervisão de campo a distância; realização de estágio com carga horária reduzida; mercantilização da atividade de supervisão pelos próprios assistentes sociais etc. (CFESS, 2015). A partir dessas entre outras constatações, as entidades compreendem que:

Tais cursos, direcionados para os interesses de mercado, não asseguram os compromissos e princípios da educação superior como direito de todos/as e como dever do Estado. Não garantem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indispensável à formação na perspectiva de totalidade de um/a profissional. Esses cursos de graduação à distância inviabilizam o processo formativo básico na perspectiva de totalidade e criticidade na apreensão da realidade. Desvirtuam o acesso à bibliografia adequada às exigências curriculares e à realização do estágio supervisionado, de modo presencial e com acompanhamento dos/as supervisores/as acadêmico/a e de campo. Além disso, negam a realização da pesquisa e da investigação como princípio formativo que deve perpassar todo o currículo da graduação (CFESS, 2011, p. 02).

Como apontam os dados apresentados, o crescimento exponencial de vagas no curso de Serviço Social tem forte estímulo dos cursos de graduação a distância, autorizados pelo MEC, que começaram a funcionar a partir de 2006. Da quantidade total de 14.882 estudantes que concluíram o curso de Serviço Social em 2022, 5.326 (35,83%) realizaram a modalidade presencial, enquanto 9.556 (64,17%) pela modalidade a distância (EaD). Iamamoto (2010) chama a atenção para o crescimento do exponencial de profissional formados nessa modalidade de ensino, que a curto prazo, podem trazer sérias implicações para o trabalho profissional, gerando impactos para as relações de trabalho e condições salariais das assistentes sociais. A autora alerta para o possível crescimento do desemprego na área de Serviço Social, diante do ritmo acelerado do crescimento do contingente profissional, advindos principalmente das IES na modalidade EaD:

A hipótese que se pode aventar é que o crescimento do contingente profissional, ao tempo em que se eleva a lucratividade nos negócios educacionais – um curso barato, voltado predominantemente ao público feminino –, poderá desdobrar-se na criação de um exército assistencial de reserva. Isto é, *aquele crescimento poderá figurar como um recurso de qualificação do voluntariado no reforço do chamamento à solidariedade enquanto estratégia de obscurecimento das clivagens de classe e da radicalização da exploração do trabalho que funda a prevalência do capital que rende juros, o qual mascara sua relação com o mundo do trabalho* (Iamamoto, 2010, p. 440).

Outro aspecto ressaltado por Iamamoto (2010) refere-se às implicações da massificação universitária, que visa adequar-se às demandas flexíveis do mercado. Esse processo estimula o fortalecimento de mecanismos ideológicos direcionados a submeter os profissionais às normas do mercado, como parte da estratégia do capital para conter as contradições sociais e políticas sintetizadas na questão social. Nesse sentido, a autora afirma que os “[...] desdobramentos envolvem um processo de despolitização da categoria, decorrente, ainda, do isolamento do processo de ensino envolvido no EaD e falta de experiências estudantis coletivas na vida universitária” (Iamamoto, 2010, p. 441).

Iamamoto (2010, p. 441), argumenta que a questão central não se resume apenas à modalidade de ensino à distância, tampouco à rejeição da tecnologia em si, mas sim ao “conjunto de diretrizes que guiam a reforma do ensino superior, liderada por sua privatização e pela lógica da lucratividade que redefine os caminhos da universidade brasileira”. A promoção da modalidade EaD, de acordo com a autora, é um estímulo para a expansão da lucratividade das empresas educacionais, seu principal objetivo, ao qual a

qualidade do ensino e da formação universitária se subordina. Essa abordagem permite perceber a precarização simultânea da educação superior e do trabalho profissional como aspectos interligados desse mesmo processo.

Em 2019, o “Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social”, composto por membros das Comissões de Formação do CFESS, dos CRESS, além da ABEPSS, ENESSO e instituições de ensino superior associadas à ABEPSS, lançou a campanha “Formação com Qualidade é Educação com Direitos para Você! Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética” (CFESS, 2019). Essa iniciativa visa alertar tanto aqueles que pretendem ingressar quanto os que já estão cursando a graduação em Serviço Social. A peça gráfica associada à campanha oferece informações essenciais para orientar a escolha da instituição de ensino e do curso de graduação:

- 1) Escolha uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- 2) O curso deve seguir as diretrizes pedagógicas das Resoluções CNE/CES nº 15/2002 e nº2/2007;
- 3) O projeto pedagógico precisa garantir ensino, pesquisa e extensão;
- 4) O Código de Ética do/a Assistente Social tem que ser um instrumento para embasar sua formação! (CFESS, 2019).

A lógica expansionista da educação segundo o CFESS (2011), reflete a combinação de interesses do mercado interno com os interesses políticos governamentais, visando elevar os indicadores quantitativos do ensino superior para atrair investimentos estrangeiros, mas não garante um acesso democrático nem assegura a qualidade do ensino.

Esse panorama do ensino universitário compromete a direção social do projeto profissional que se propõe hegemônica, estimulando a reação conservadora e regressiva no universo acadêmico e profissional do Serviço Social brasileiro, com repercussões políticas no processo de organização dessa categoria (Iamamoto, 2010, p. 441).

A questão central reside na “produção” em massa de profissionais com conteúdos banalizados proposto por uma educação bancária e mercantilizada, não atendendo ao perfil delineado pelas Diretrizes Curriculares<sup>3</sup>. Conforme exposto por

---

<sup>3</sup> O estabelecimento das Diretrizes Curriculares representa um marco histórico para o Serviço Social brasileiro, tem suas raízes nos debates do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, e na construção das bases para o Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social, aprovado na Assembleia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996, esta que era uma exigência do MEC a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e deu origem em 1999 nas Diretrizes Curriculares. Quanto aos princípios que fundamentam a formação

Iamamoto (2010), como uma das decorrências desse processo de precarização da formação profissional em Serviço Social, observamos a reação conservadora no âmbito do trabalho profissional. Na mesma direção Boschetti (2015), enfatiza que esse fenômeno “está intimamente relacionado e, até mesmo, determinado pelo avanço de certos traços conservadores na formação profissional”. É diante desse contexto, que o Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO terão o desafio de (re)pensar a formação profissional pois, como bem afirmou Boschetti (2015), “reafirmar nosso Projeto Ético-Político é mais necessário do que nunca, pois não podemos recuar diante da ofensiva conservadora e retroceder nas conquistas alcançadas por tantas gerações”.

### **3 Considerações finais**

Considerando o exposto, evidenciamos o acirramento da mercantilização da educação no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, onde se tem um aumento da presença da educação privada no Brasil, sendo essa a principal impulsionadora do crescimento no número de vagas no ensino superior, especialmente na modalidade a distância (EaD), ao mesmo tempo que se observa uma redução no número de vagas na modalidade presencial.

O estudo “Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social” publicado pelo CFESS em 2015 evidenciou que as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, fruto de um amplo processo de luta e um compromisso histórico das entidades representativas da profissão na defesa da formação profissional e do Projeto Ético-Político hegemônico do Serviço Social brasileiro, estão sendo “flagrantemente desrespeitadas” (CFESS, 2015, p. 11) pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem modalidade EaD.

É importante ressaltar que a crítica à modalidade EaD não é baseada no desconhecimento ou preconceito, tampouco é direcionada aos estudantes e trabalhadores e trabalhadoras do EaD. Pelo contrário, as campanhas “Educação Não é fast Food”,

---

profissional, em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares dispõe sobre: (1) flexibilidade curricular; (2) rigor teórico, histórico e metodológico da realidade social; (3) Adoção de uma teoria social para apreensão da totalidade social; (4) superação da fragmentação curricular; (5) estabelecimento das dimensões investigativas e interventiva como princípios formativos; (6) padronização de desempenho e qualidade para os cursos diurnos e noturnos; (7) fortalecimento do caráter interdisciplinar; (8) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (9) pluralismo e debate de tendências teóricas; (10) ética como princípio formativo; e a (11) indissociabilidade entre estágio e supervisão (ABEPSS, 1996).

“Formação com Qualidade é Educação com Direitos para Você! Graduação em Serviço Social: só se for legal, crítica e ética” e demais posicionamentos das entidades representativas do Serviço Social, expressam a discordância com a política brasileira de ensino superior, altamente mercantilizada e discriminatória. Essa política reforça as desigualdades sociais e regionais, proporcionando ensino de qualidade aos mais privilegiados, enquanto oferece cursos EaD aos que não têm acesso às poucas instituições públicas presenciais ou não têm condições financeiras para custear uma formação de qualidade.

A (re)afirmação do Projeto Ético-Político do Serviço Social passa essencialmente pela defesa das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social. O desafio consiste em materializar essas diretrizes nos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) em meio ao avanço neoliberal e à mercantilização do ensino superior. Neste contexto, é fundamental fortalecer a luta pela educação superior pública, gratuita, laica e de qualidade, voltada para atender às demandas da classe trabalhadora. Além disso, é crucial fomentar o processo que Mészáros (2008) denomina de “contrainternalização” – um modelo de educação plena para toda a vida. Isso implica desafiar as formas dominantes de internalização que vigora atualmente no sistema educacional hegemônico a favor do capital.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. (Org.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil** - novos e renovados desafios em perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019, p. 5-18.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. 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. Disponível em: [https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf). Acesso em: 07 mai. 2024.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C. 1995. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/doc/ensenanza.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BOSCHETTI, Ivanete. Expressões do conservadorismo na formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.043>. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 07 mai. 2024.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>. Acesso em: 07 mai. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **CFESS defende a educação como um direito e formação de qualidade em Serviço Social**. 2019. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1581>. Acesso em: 07 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação não é fast-food: diga não para a graduação à distância em Serviço Social**. CFESS Manifesta, Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011\\_campanhaEAD\\_CENSURADO.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_campanhaEAD_CENSURADO.pdf). Acesso em: 07 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Incompatibilidade entre graduação à distância e serviço social – Vol. 1**, Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1\\_2015-Site.pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf). Acesso em: 07 mai. 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008. IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4. ed. São Paulo Cortez, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 07 mai. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>. Acesso em: 07 mai. 2024.