

Mercantilização do ensino superior no Brasil e os rebatimentos no Serviço Social

Mercantilization of higher education in Brazil and the repercussions on Social Work

Carla Gabriela Nobre da Silveira^a

 <https://orcid.org/0000-0003-4032-7262>

Teresa Cristina Moura Costa^a

 <https://orcid.org/0000-0001-6551-517X>

Resumo: O artigo tece reflexões sobre a mercantilização do ensino superior no Brasil, pela expansão do ensino a distância (EAD) e do regime semipresencial em instituições privadas, e busca compreender os rebatimentos nos rendimentos das(os) assistentes sociais. O estudo evidenciou que as(os) assistentes sociais formadas(os) em modalidades precárias de ensino são, em sua maioria, mulheres pretas, negras e pardas, e estas possuem remuneração inferior às(aos) demais profissionais.

Palavras-chave: Mercantilização. Ensino superior. Serviço Social. Rendimentos.

Abstract: The article reflects on the commercialization of higher education in Brazil, through the expansion of distance learning and semi-presential education in private institutions, and seeks to understand the repercussions on the income of social workers. The study showed that the majority of social workers trained in precarious forms of education are black and brown women, and that they are paid less than other professionals.

Keywords: Mercantilization. Higher education. Social Work. Income.

^aUniversidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI, Brasil.

Recebido: 30/7/2024 ■ **Aprovado:** 2/9/2024

Introdução

A literatura que versa sobre a formação em Serviço Social tem apontado os grandes limites da modalidade EAD (ensino a distância), principalmente no que se refere ao aligeiramento e ao distanciamento do projeto de formação profissional expresso nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que estabelece uma formação que tem por base as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, além da exigência do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Esse cenário é produto da incorporação do projeto neoliberal na agenda pública desde a década de 1990; atravessou os governos de base progressista; e é acirrado a partir da Emenda Constitucional n. 95 de 2016, que congelou os investimentos sociais até o ano de 2021, e da Lei n. 13.429/2017, que permite a terceirização das atividades laborais, além dos inúmeros cortes de verbas na educação pública superior (Farage, 2021).

O enfrentamento da categoria das(os) assistentes sociais em relação à mercantilização do ensino superior tem sido contínuo, e salienta a luta histórica que a profissão tem enfrentado no processo formativo e que expressa os seus efeitos nefastos no mercado de trabalho.

A última pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) sobre o perfil profissional das(os) assistentes sociais revelou um número expressivo de profissionais formadas(os) em modalidades de ensino precarizadas, com destaque para o EAD e a modalidade semipresencial, totalizando 10.625 (24,03%) assistentes sociais (CFESS, 2022). Ante o exposto, questiona-se: como as ofertas privadas e o EAD têm se mantido no atual contexto? Quais os rebatimentos desse tipo de formação na própria condição salarial das/os assistentes sociais?

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a mercantilização da educação superior no Brasil, com o recorte do aumento das instituições

privadas e o incentivo à modalidade de ensino a distância em detrimento das universidades públicas na modalidade presencial e seus rebatimentos nos rendimentos das/os assistentes sociais.

Para tanto, utilizou análise bibliográfica de autores(as) renomados(as) que estudam o Estado, a teoria da dependência, mercantilização do ensino superior e formação profissional no âmbito do Serviço Social. Além disso, explorou os documentos, a saber: o Censo da Educação Superior no Brasil de 2022 e o *Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional*, publicado no ano de 2022 pelo CFESS.

O trabalho apresenta duas seções de discussão que tratam, respectivamente, sobre a mercantilização do ensino superior no Brasil e os impactos da privatização da educação superior e do incentivo ao EAD nos rendimentos salariais das/os assistentes sociais do Brasil.

1. A mercantilização do ensino superior no Brasil

É imprescindível pautar o debate sobre a mercantilização do ensino superior a partir da direção imposta pelo Estado capitalista na sua relação com a sociedade. Para Poulantzas (1990), o Estado apresenta uma estrutura material própria que não pode ser reduzida à mera dominação política, ou seja, o aparelho do Estado não se esgota no poder do Estado e/ou no poder de dominação política.

Portanto, compreende-se que o Estado assume outras funções que vão além do controle político. Assim, ainda que o Estado capitalista seja majoritariamente produzido pela classe dominante, há nesse processo uma luta de classes que faz com que o Estado atenda, mesmo que em menor proporção, aos interesses da classe dominada, assim dizendo, da classe trabalhadora.

À vista disso, para Poulantzas (1990), o Estado também age positivamente, cria, transforma e realiza. Os elementos apresentados pelo

teórico fornecem subsídios para analisar o Estado brasileiro, o qual, a partir da luta da classe trabalhadora, passou a formular as políticas de educação, de saúde, de habitação, as políticas socioassistenciais, dentre outras, como uma estratégia para compensar os danos causados pelo capital e manter o processo de acumulação de mais-valia, que se dá a partir de uma superexploração dos(as) trabalhadores(as).

Verifica-se que o Estado “oferta” uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo que essas medidas sejam concessões impostas pelas lutas das classes dominadas (Poulantzas, 1990).

Além disso, o Estado está sendo atingido por dois processos: o primeiro, a condição dependente das formações sociais em que se constitui; o segundo diz respeito ao significado da modalidade de exploração no capitalismo dependente, ou seja, da superexploração que penetra nas relações entre as classes (Osorio, 2014).

De acordo com Osorio (2014), o Estado no capitalismo dependente se caracteriza a partir de relações de soberania das potências econômicas bem estabelecidas em termos mundiais, isto é, os Estados desenvolvidos economicamente, centrais e imperialistas. É justamente essa desigualdade em termos de soberania, resultante na condição dos países periféricos e dependentes, que traz à tona as relações que o autor denomina de subsoberania.

Osorio ressalta que a condição de subordinação não pode ser vista como um obstáculo, mas como uma determinação das classes dominantes locais. Esse processo faz com que os países dependentes executem os seus projetos e ações a partir de um sistema de subordinação e de adequação à economia mundial (Osorio, 2014).

Marini (1975) alude que os países da América Latina se desenvolvem economicamente nos moldes do capitalismo internacional, contribuindo para o avanço do capital comercial e bancário da Europa. Posto isso, o Brasil, como um país dependente e periférico, abre as portas para

o neoliberalismo na década de 1990, com o governo do ex-presidente Collor de Mello seguido por Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que se implementou o corte de gastos sociais tidos como caros para o fundo público, momento em que houve um ataque aos direitos sociais por meio da privatização das políticas públicas.

Esse processo se concretiza a partir do Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995, que tinha como objetivo propor uma nova forma de gerir a administração pública brasileira a partir do gerencialismo, o qual, de acordo com Dardot e Laval (2016), introduz as categorias de controle do setor privado no âmbito público, a redução do orçamento social, o aumento do controle político, dentre outros aspectos.

No Estado neoliberal, ocorre uma reorientação dos interesses e das funções do Estado, que agora se voltam para as preferências do capital local e internacional; temas como reforma estatal e administração estatal interessam cada vez mais aos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) (Osorio, 2014).

No que se refere à mercantilização do ensino superior no Brasil, o documento do Banco Mundial (1995), intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, orientava para uma reforma do ensino superior por meio da diversificação das fontes de financiamentos das instituições e do incentivo ao ensino a distância, além da adequação da formação às exigências do mercado. As orientações basilares para a reforma seriam:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior. Adoptar políticas que estén

destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (Banco Mundial, 1995, p. 4).¹

Compreende-se que a mercantilização da educação superior no Brasil decorreu da exigência de um organismo internacional a partir do Consenso de Washington, o que expressa o caráter dependente e periférico do país. Conforme Behring (2018), a contrarreforma do Estado brasileiro representou uma estratégia para a inserção na dinâmica internacional, uma escolha econômica e política que levou a graves desdobramentos no campo dos direitos sociais.

A orientação da mercantilização da educação no Brasil, que se evidencia na década de 1990, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, tem seguido a lógica do neoliberalismo para as políticas sociais, a partir da restrição dos serviços públicos e do acesso mínimo e focalizado. Silva (2005) expõe que na educação superior essa tendência transparece por meio da redução de recursos e investimentos federais para a educação, abrindo caminhos para as iniciativas privadas.

O incentivo à mercantilização da educação se dá mediante uma depreciação do serviço público, que traduz a ineficiência de ações e serviços desenvolvidos e ofertados, o que é próprio da ideologia neoliberal. No caso da educação superior, Silva (2005) reflete que a universidade pública passa a ser vista como incapaz de formar profissionais.

A autora menciona que isso ocorre em um cenário de exigência de profissionais qualificados e polivalentes para a atuação no mercado de trabalho a partir da reestruturação produtiva, além da necessidade de ampliação da educação, o que fez com que o mercado passasse a ocupar, proposital e intencionalmente, um lugar de “parceiro” na educação.

¹ Incentivar uma maior diferenciação das instituições, inclusive o desenvolvimento de instituições privadas. Fornecer incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, compartilhamento de custos com os alunos e vínculo estreito entre o financiamento fiscal e os resultados. Redefinir o papel do governo no ensino superior. Adotar políticas destinadas a priorizar os objetivos de qualidade e equidade (Banco Mundial, 1995, p. 4, tradução própria).

De acordo com Muniz (2019), apesar de a educação no Brasil ser um direito social, ela sempre foi elitizada. Ora, o fato de ser um país dependente contribui para que a classe dominante não aceite que a classe trabalhadora possa ter acesso a uma educação pública e de qualidade, tendo em vista a possibilidade de ascensão social, aliás, a educação é uma arma cívica de libertação.

As mudanças no sistema educacional se concretizaram por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual consolidou a oferta do EAD, que, com base em Fernandes, Goin e Rocha (2021), tem impactado diretamente a educação brasileira devido à ausência de critérios que permitam uma qualidade mínima de formação profissional. Ademais:

Nessa via, pelas investidas governamentais da época até os tempos hodiernos, registra-se a constituição de diferentes instituições de ensino especializadas na modalidade; a criação de monopólios, com os conglomerados educacionais, que sob viés comercial e lucrativo, tem na modalidade uma via aberta de mercadorização do ensino; e o discurso difuso dos governos brasileiros pelo desmonte da universidade pública, como lócus de gasto público e pouca eficiência, se comparado às instituições de natureza privada (seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância) (Fernandes; Goin; Rocha, 2021, p. 97).

Durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), no período de 2003 a 2014, apesar de algumas mudanças e de um olhar mais atento para as necessidades sociais, ainda houve a continuidade da economia por um viés neoliberal, o que pôde ser concretizado e visualizado através do avanço da contrarreforma tributária e previdenciária; das transferências de serviços públicos para as organizações sociais; assim como pela passagem dos hospitais universitários para a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), dentre outros (Filho; Gurgel, 2016).

Nos governos Lula e Dilma, houve uma prioridade maior em relação às despesas com encargos especiais (pagamento de dívidas) se comparada

aos investimentos para a educação: “nos oitos anos do governo Lula: Encargos especiais (47%) e Educação (2,7%) [...]. Nos três anos do governo Dilma: Encargos Especiais (41%), Educação (4,4%)” (Alencar Júnior, 2015, n. p.). Tais dados apontam para o baixo investimento na educação durante as gestões dos governos do PT.

Alencar Júnior (2015, n. p.), ao analisar o protagonismo do ensino privado na apropriação dos recursos públicos da educação superior brasileira durante as gestões dos ex-presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff, constatou: “no período Lula houve crescimento no financiamento estudantil combinado com queda na participação dos recursos públicos tributários da Educação destinados a atores políticos com interesses privados e no período Dilma houve crescimento nas duas variáveis”.

Nesse cenário, o fundo público foi e continua sendo utilizado para proporcionar o pagamento de mensalidades nas instituições privadas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)² e o Programa Universidade para Todos (Prouni)³ (Gonçalves; Silva, 2020).

Na gestão do ex-presidente Michel Temer (2016-2019), o Brasil intensifica as contrarreformas com a redução dos investimentos estatais nas políticas públicas, o que trouxe impactos diretos na política de educação, mediante o corte de recursos para as instituições públicas de ensino superior, sobretudo a partir da Emenda Constitucional n. 95 de 2016 (Silva; Menezes; Santos, 2021). Houve também a regulamentação da modalidade de ensino a distância por meio do Decreto n. 9.057/2017,⁴

² “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria (Brasil, 2001).” Disponível em: L10260. Acesso em: 10 jul. 2024.

³ “O Programa Universidade para Todos (Prouni), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (Brasil, 2005).” Disponível em: Lei n. 11.096. Acesso em: 10 jul. 2024.

⁴ Disponível em: D9057. Acesso em: 10 jul. 2024.

o qual alterou o artigo n. 80 da LDB, que se referia ao desenvolvimento do EAD em todos os níveis e modalidades de ensino.

O ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), desde o início da sua candidatura, expressava em seus posicionamentos a “demonização” das universidades públicas, o que se materializou durante o seu (des)governo a partir de cortes orçamentários, postura negacionista, perseguição e desqualificação do trabalho exercido pelos docentes.

Por exemplo, o ministro da educação da época, Abraham Weintraub, afirmou que o corte⁵ de recursos em 2019 de 30% das verbas de 60 universidades públicas e de 40 institutos federais era uma forma de punir esses “espaços de balbúrdia”. Na verdade, o que o ministro visualizava como espaço de balbúrdia é um espaço de produção de ciência, de conhecimento e de projetos de vidas, é um campo que possibilita novos caminhos para a classe trabalhadora.

No recorte temporal de 2019 a 2021, houve uma queda no orçamento para o ensino superior de R\$ 6 bilhões; já em relação aos valores autorizados para a educação superior nos quatro anos da gestão do Bolsonaro, a redução do orçamento alcançou uma queda de R\$ 7 bilhões (Inesc, 2021). Isso significa que houve uma drástica redução orçamentária no campo da educação durante a gestão do ex-presidente. Acresce-se a isso o incentivo à privatização das Universidades Públicas por meio do Programa Future-se, que tinha como eixos principais:⁶ (1) gestão, governança e empreendedorismo, o que permitiria a entrada do capital privado nas instituições; (2) fundos de investimentos imobiliários a partir das parcerias público-privadas (PPP); (3) ceder nomes de *campi* e edifícios para algumas marcas na tentativa de obtenção de patrocínios; (4) ações de cultura almejando verbas por meio da Lei Rouanet, dentre outros.

⁵ Disponível em: Após ministro chamar universidades de “balbúrdia”, pesquisadores reagem — Rede Brasil Atual. Acesso em: 12 jul. 2024.

⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/future-se-entenda-os-principais-pontos-do-programa-do-mec/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

Tal proposta materializa a tentativa de privatização das universidades públicas e de entrada na dinâmica econômica internacional.

Na atual gestão do presidente Lula da Silva, os ataques à educação permanecem. No primeiro semestre do ano de 2024, ocorreu uma greve de servidores técnico-administrativos e de docentes das universidades e dos institutos federais, que exigiam um reajuste salarial ainda para o ano de 2024. Considerando que o direito à greve é constitucionalmente assegurado na Constituição Federal de 1988, o presidente desmereceu o movimento, afirmando que não havia razão para a greve ter se estendido por um período que durou em média 73 dias.⁷

Para o Comando Nacional da Greve (CNG) dos(as) docentes das instituições de ensino superior, o posicionamento “antidemocrático e antissindical”⁸ do governo Lula expressou-se também na sua tentativa de acordo com a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes), a qual é uma entidade que não representa majoritariamente os/as docentes das universidades e dos institutos federais.

Entretanto, é importante posicionar o debate considerando a direção imposta pelo Estado neoliberal e a condição do Brasil como um país de capitalismo dependente; isso implica limites na atuação da gestão do presidente Lula. A influência dos organismos internacionais sobre a educação no Brasil ocorre desde a década de 1990, elencando a educação como uma área mercantil, passível de acumulação de lucros.

Apesar dos desafios e de uma intensa luta e movimentação dos(as) docentes, ocorreu uma negociação do governo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), que alcançou algumas conquistas significativas, como: articulação para previsão de

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/06/10/nao-ha-razao-para-uma-greve-durar-tanto-tempo-diz-lula-a-reitores.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2024.

⁸ Disponível em: <https://andes.org.br/conteudos/noticia/cNG-convoca-rodada-de-assembleias-para-avaliar-propostas-do-governo-federal-e-decidir-rumos-da-greve1>. Acesso em: 12 jul. 2024

regras padronizadas para progressão docente; revogação da Portaria n. 983/20, que estabelece diretrizes para a regulamentação das atividades docentes no EAD; antecipação para abril do pagamento do reajuste salarial de 2026; 5.600 bolsas para estudantes indígenas e quilombolas; divulgação do orçamento de R\$ 5 bilhões para as universidades federais, dentre outras.⁹

O Censo da Educação Superior do Brasil de 2022 indica que havia no Brasil 2.595 instituições de ensino superior, assim distribuídas: 2.283 (88,0%) instituições privadas, sendo 1.449 com fins lucrativos, e 834 sem fins lucrativos, em contraponto às universidades públicas, que são 312 (12%) instituições divididas nas esferas federal, municipal e estadual (Brasil, 2024).

Depreende-se que a educação superior tem sido um campo lucrativo para o capital, bem como tem assumido um papel de controle ideológico, de uma formação pautada nas exigências do mercado e no desenvolvimento de funções meramente operativas, desprezando a formação metodológica, crítica e ética; destacando-se “pelo seu papel na disseminação ideológica da sociabilidade colaboracionista, através da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores, sob a ótica do capital” (Pereira, 2009, p. 271).

Outro dado do Censo é sobre a forma de ingresso, de acordo com as modalidades de ensino e o tipo de instituição na educação superior. Segundo o *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022* (Brasil, 2024), 1.371.183 estudantes ingressaram no ensino superior na modalidade presencial, desses, apenas 501.749 acessaram o curso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem);¹⁰ já na modalidade EAD,

⁹ Disponível em: https://andes.org.br/img/midias/ebf8464b629d4a176c8a440d3e8f8757_1720138060.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

¹⁰ O Enem foi instituído em 1998 visando avaliar o desempenho dos discentes ao concluírem o ciclo da educação básica e, em 2009, após algumas mudanças, passou a ser utilizado como uma via de acesso à educação superior. Disponível em: Enem — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em: 15 jul. 2024.

ingressaram 2.686.535, sendo apenas 273.452 por intermédio do Enem. Dessa forma, nota-se que o acesso mediado pelo Enem tem sido característico do ensino presencial em detrimento do EAD, e que o maior ingresso no ensino superior tem se dado por meio da modalidade EAD.

Além disso, é significativo como a modalidade EAD avança nas universidades públicas, com 65.496 estudantes (Brasil, 2024). Isso demonstra o projeto neoliberal para o desmonte das instituições públicas de ensino superior, por meio de três núcleos: redução das universidades públicas a escolas de terceiro grau a partir da não existência do tripé de ensino, pesquisa e extensão; o incentivo à privatização interna das universidades, além do impacto nas condições laborais precárias dos(as) professores(as) (Lima; Pereira, 2009).

De acordo com dados do MEC,¹¹ no período de 2018 a 2024, o número de polos de educação a distância passou *de 15 mil para 47 mil*; no ano de 2022, *3,1 milhões de pessoas ingressam no EAD* e apenas *1,6 milhão de pessoas* optaram pelo ensino presencial. Os dados apontam o sucateamento das instituições públicas e presenciais, e demonstram como a educação se tornou um campo lucrativo para o capital.

O Ministério da Educação tem se posicionado a respeito dos efeitos nefastos do ensino a distância no processo de formação profissional, a exemplo da Portaria n. 528 de 2024: “estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade à distância [...]”. Cabe mencionar a Portaria n. 2041/2023,¹² que trata da suspensão de alguns cursos superiores na modalidade EAD. O Serviço Social não está entre os cursos listados, e os rebatimentos do EAD no Serviço Social já reverberam nos espaços formativos e laborais.

¹¹ Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/dados-ineditos-revelam-estrago-causado-pelo-ead-na-educacao-do-brasil/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

¹² Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.041-de-29-de-novembro-de-2023-526999927>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Esse panorama sobre a mercantilização da educação superior e os rebatimentos no processo de formação profissional também afetam o Serviço Social como profissão. Portanto, faz-se necessário compreender quais as contradições entre a formação proposta pela ABEPSS e a ampliação de modalidades de ensino que buscam responder às exigências do mercado capitalista, além dos reflexos nas condições salariais das(os) assistentes sociais.

2. A privatização do ensino superior *versus* rendimentos salariais das(os) assistentes sociais formadas(os) nas instituições privadas

Historicamente, as entidades representativas do Serviço Social têm assumido e defendido um compromisso ético-político com uma formação profissional presencial e de qualidade que tenha como prerrogativa as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Verifica-se esse compromisso ético e político em inúmeros documentos e resoluções formuladas pelo CFESS a partir de um debate construído em conjunto com a categoria profissional. Diante disso, é válido destacar o pressuposto central para a formação da(o) assistente social contido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que é a construção permanente dos conteúdos teóricos, éticos, políticos e culturais, almejando uma formação profissional de qualidade.

Os dados apresentados nesta seção são oriundos de uma pesquisa realizada pelo CFESS, nomeada de *Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional*, publicada em 2022. A pesquisa teve como base os dados de cadastramento das(os) profissionais coletados nos anos de 2016 a 2019, e tinha como objetivo conhecer o perfil profissional da categoria. Em 2019, havia 176.524 profissionais com registros ativos nos Conselhos Regionais de Serviço Social. Desse quantitativo, 44.212 profissionais participaram

do cadastramento (CFESS, 2022), o que possibilitou um deslumbramento sobre a situação da categoria profissional de assistentes sociais no Brasil.

Um dos aspectos explorados na pesquisa foi sobre o eixo da formação profissional, a qual aqui será compreendida como um processo de habilitação ao exercício profissional da(o) assistente social; “processo este que é, ao mesmo tempo, informativo e formativo e que orientará não só a formação de um profissional, mas, também, de um sujeito social que poderá ver e rever suas posturas na relação com o outro, com o mundo” (Cardoso, 2017, p. 326).

No que diz respeito à graduação por tipo de instituição de ensino, 23.417 (52,97%) das(os) profissionais se formaram em Instituições Privadas com Fins Lucrativos; 8.237 (18,63%) em Instituições Públicas Federais; 4.239 (9,59%) em Instituições Privadas Filantrópicas; 3.942 (8,92%) em Instituições Públicas Estaduais; 2.214 (5,01%) em Instituições Privadas Confessionais;¹⁵ 1.556 (3,52%) em Instituições Privadas Comunitárias; e 607 (1,37%) em Instituições Públicas Municipais.

Observa-se que a maior parte das(os) assistentes sociais se formou por meio de instituições privadas com fins lucrativos, o que dialoga diretamente com os dados do Censo da Educação Superior apresentados na seção anterior. Isso revela que o Serviço Social tem sido diretamente atingido pela mercantilização e pela valorização do capital no ensino superior. A pesquisa também apontou dados sobre as modalidades de ensino pelas quais os profissionais se graduaram, sendo 33.587 (75,97%) do tipo *presencial*, 7.189 (16,26%) *no ensino a distância* e 3.436 (7,77%) *no regime semipresencial* (CFESS, 2022).

Contudo, apesar de o ensino a distância não ter superado o ensino presencial no campo do Serviço Social, a pesquisa aponta que havia 7.189 (16,26%) profissionais com registros ativos nos Conselhos Regionais de

¹⁵ Possui vínculos religiosos.

Serviço Social que se formaram na modalidade de ensino a distância; esse número, se somado à modalidade semipresencial, totaliza 10.625 (24,03%) profissionais (CFESS, 2022).

Gonçalves e Silva (2020) verificaram que o ensino a distância gera uma alienação do trabalho, sendo esse um fator determinante dessa modalidade, além da ineficiência dos materiais utilizados que não condizem com as dimensões exigidas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, e da inexistência do tripé ensino, pesquisa e extensão.

A expansão do ensino privado e do ensino a distância representa a tentativa de enquadrar a produção de conhecimento no padrão mercantilista, fazendo com que os processos formativos se adéquem à lógica da produção e da competição. Nessa direção, mostra-se como desafio a formação de um profissional que, para além da apreensão técnica e científica, possa contribuir e atuar na construção de um projeto social democrático (Santana; Stampa; Carvalho, 2020).

Além disso, há também a problemática emergente do não cumprimento da Lei do Estágio n. 11.788/2008, da Resolução do CFESS junto aos Conselhos Regionais de Serviço Social n. 533/2008 e da Política Nacional de Estágio da ABEPSS. Dessa forma, Koike (2009, p. 16) diz que:

No contexto em que proliferam cursos com finalidade empresarial, o princípio da flexibilidade curricular, traduzida em simplificação e aligeiramento do processo formativo, encontra respaldo nos pareceres emitidos pelo órgão que coordena a política educacional, desconhecendo o projeto construído pela categoria profissional e suas entidades acadêmicas e organizativas.

Tais aspectos afetam diretamente o Serviço Social e o seu processo de formação profissional, que tem como base as Diretrizes Curriculares da ABEPSS que orientam para uma formação pautada na capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, visando a uma leitura crítica da realidade, à compreensão do processo histórico a partir da totalidade e à apreensão da formação social do Brasil, para que se

possa assimilar como se deu o desenvolvimento do capitalismo e da profissão, além do entendimento das demandas consolidadas e emergentes, buscando levar a um exercício profissional que tenha como base o projeto ético-político da profissão (ABEPSS, 1996).

Logo, visualiza-se que o EAD, que dispõe de uma formação criticamente empobrecida e distanciada do tripé ensino, pesquisa e extensão, além da inexistência de políticas que possibilitem o acesso às tecnologias de informação (TICs) (Fernandes; Goín; Rocha, 2021), não corresponde às Diretrizes Curriculares propostas pela ABEPSS.

Além disso, as entidades representativas do Serviço Social possuem um posicionamento contrário ao ensino a distância em busca da defesa do aspecto teórico-prático que deve ser um pilar na formação profissional, a fim de formar um assistente social crítico e propositivo para lidar com as diversas expressões da questão social.

A formação profissional nas instituições privadas também gera reflexos na condição das(os) assistentes sociais no mercado de trabalho, como pode ser visto na Tabela 1 a seguir.

No que tange à condição no mercado de trabalho das(os) assistentes sociais formadas(os) por meio do ensino privado, o estudo foi capaz de concluir que são essas(es) profissionais que recebem as menores remunerações ou não possuem nenhuma remuneração quando comparados às(aos) assistentes sociais formadas(os) nas instituições públicas.

As(os) profissionais que possuem um rendimento a partir de R\$ 7.001,00 são, em sua maioria, formadas(os) pelas instituições públicas, ao passo que 6.418 (81,73%) profissionais que não possuem nenhum rendimento foram formados(as) por instituições privadas, enquanto apenas 1.435 (18,27%) são formadas(os) por instituições públicas. Sobre isso, Muniz (2019) afirma que o aumento do ensino a distância, e poderíamos pensar também no ensino privado de forma ampla no Serviço Social, ocorre por ser um curso de baixo custo formado majoritariamente por mulheres. Aliás, o Censo da Educação Superior do Brasil de 2022 indica que o Serviço Social ocupa a segunda posição (90%) de 15 cursos

Tabela 1. Rendimento versus tipo de instituição de ensino em que se graduou

Rendimento bruto em todos os vínculos	Instituição privada						Instituição pública					Total	%
	Com fins lucrativos	Filantropia	Comunitária	Confessional	Subtotal	%	Federal	Estadual	Municipal	Subtotal	%		
Até R\$ 1.000,00	740	113	57	85	995	93,12%	121	61	20	202	16,88%	1.197	100%
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	4.911	561	253	430	6.155	77,14%	1.087	614	123	1.824	22,86%	7.979	100%
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	6.187	1.083	370	502	8.142	75,11%	1.629	880	189	2.698	24,89%	10.840	100%
De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	2.624	625	220	234	3.703	68,65%	983	618	90	1.691	31,35%	5.395	100%
De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00	1.702	486	147	150	2.485	65,14%	846	418	66	1.330	34,86%	3.815	100%
De R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00	1.198	434	1118	130	1.880	56,30%	1.015	409	35	1.459	43,70%	3.339	100%
De R\$ 7.001,00 a R\$ 9.000,00	535	194	49	75	853	45,01%	743	285	14	1.042	54,99%	1.895	100%
De R\$ 9.001,00 a R\$ 11.000,00	228	113	40	43	424	41,69%	420	162	11	593	58,31%	1.017	100%
De R\$ 11.001,00 a R\$ 13.000,00	105	42	11	22	180	42,06%	176	68	0	244	57,01%	428	100%
De R\$ 13.001,00 a R\$ 15.000,00	64	20	13	15	112	42,91%	108	37	0	145	55,56%	261	100%
Mais de R\$ 15.000,00	38	17	0	17	72	37,11%	85	30	0	115	59,28%	194	100%
Nenhum	5.085	551	271	511	6.418	81,73%	1.024	360	51	1.435	18,27%	7.853	100%
Total	25.417	4.239	1.556	2.214	31.426	71,08%	8.237	3.942	607	12.786	28,92%	44.212	100%

Fonte: Conselho Federal de Serviço Social (2022).

superiores com maior presença feminina, ficando atrás apenas de Pedagogia (91,9%) (Brasil, 2024).

Os dados do CFESS (2022) revelam o quantitativo de 6.200 assistentes sociais pardas(os), pretas(os) e/ou negras(os) que concluíram a graduação na modalidade EAD e/ou semipresencial, em comparação a apenas 4.116 profissionais brancas(os) finalizaram a graduação nas modalidades supracitadas. Diante disso, as trabalhadoras negras são inseridas em sua maioria em trabalhos precarizados, com remunerações inadequadas e/ou em trabalhos informais. O racismo também se manifesta na possibilidade de acesso à educação, aqui com enfoque no ensino superior no curso de Serviço Social.

Como apontado na pesquisa do CFESS (2022), apesar da ampliação significativa do acesso das pessoas pardas e pretas/negras no curso de Serviço Social, ainda há uma exclusão desses sujeitos, os quais em grande parte possuem rendimento financeiro menor se comparado ao das pessoas brancas no que se refere à inserção na universidade pública, gratuita e de qualidade, fazendo com que o processo formativo ocorra por modalidades mercantis e precárias.

Ao considerar o determinante social étnico-racial, as mulheres negras, pretas e pardas são ainda mais afetadas pela divisão racial e sexual do trabalho se comparadas às mulheres não negras. No campo do Serviço Social, a pesquisa do CFESS (2022) destaca que a renda de 1 a 2 mil reais é mais presente na realidade das(os) assistentes sociais negras(os), pretas(os) e pardas(os) (4.653) do que para as(os) assistentes sociais brancas(os) (3.095). Sobre isso, Alves (2022) indica que a divisão racial impulsionada pelo racismo gera barreiras para a ascensão e a mobilidade social de trabalhadores(as) negros(as).

Os dados revelam que, no Serviço Social, o ensino a distância não superou o ensino presencial. Contudo, é válido ressaltar que essa pesquisa foi realizada antes da pandemia da covid-19, período no qual houve uma intensificação do ensino remoto e do ensino a distância.

O cenário de desmonte da educação se agravou na pandemia da covid-19, período no qual foi decretado como medida de proteção o isolamento social que levou ao fechamento de comércios, lojas, escolas, universidades, dentre outros espaços e serviços tidos como não essenciais perante as circunstâncias vivenciadas.

Devido a isso, as instituições de ensino do país tiveram que executar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) a partir da Portaria n. 544/2020¹⁴ do MEC, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia da covid-19. Em nota pública¹⁵ divulgada pelo CFESS, que foi elaborada em conjunto com as entidades que formam o Fórum Nacional em Defesa da Formação e do Trabalho com Qualidade em Serviço Social, afirmava-se que a Portaria expedida pelo MEC foi formulada sem diálogo com a sociedade, em uma tentativa de flexibilizar a legislação educacional e impulsionar o EAD de maneira precarizada, o que reforçaria as desigualdades de acesso e permanência à educação, além dos impactos no trabalho docente e no processo formativo.

Ainda com base na nota pública, o ERE fragilizava o planejamento das atividades, desqualificava o processo formativo de ensino-aprendizagem e responsabilizava individualmente discentes e docentes a respeito de contradições e desigualdades que pairavam durante o período pandêmico.

As entidades representativas do Serviço Social, na defesa de uma formação de qualidade, crítica e emancipatória, colocaram no debate do ERE as contradições que essa modalidade traria para os sujeitos envolvidos, sobretudo, os(as) discentes e docentes. As condições de acesso ao ERE não se conteriam apenas acessando a internet, mas também era preciso considerar “os efeitos da desigualdade social combinados à crise sanitária e econômica, tais como: o agravamento da precarização laboral (uberização, informalização e terceirização); do desemprego e/ou da

¹⁴ Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=397010>. Acesso em: 16 jul. 2024.

¹⁵ Disponível em: CFESS — Conselho Federal de Serviço Social. Acesso em: 16 jul. 2024.

redução de salários, que têm causado instabilidade social e psicológica para a imensa maioria da sociedade” (CFESS; Cress- RJ; ABEPSS; Enesso, 2020, n. p.).

O aumento de assistentes sociais formadas(os) nessas modalidades gera um contingente profissional subordinado de forma direta à precarização do trabalho, com ambientes de trabalho inadequados, baixos salários e vínculos precários que geram insegurança e instabilidade (Muniz, 2019).

Por essas razões, o Serviço Social brasileiro, através das entidades representativas, luta pela ampliação dos concursos públicos como via de acesso ao mercado de trabalho, assim como para a ampliação dos números de instituições públicas de ensino superior e, conseqüentemente, para o aumento do número de cursos de Serviço Social nas universidades públicas e na modalidade presencial.

Conclusão

Em suma, o trabalho apresentou um panorama da mercantilização do ensino superior no Brasil, que, na condição de um país dependente e periférico, teve de responder às exigências dos organismos internacionais na tentativa de inserção na dinâmica do capital. Além disso, o artigo buscou apontar como a ampliação do ensino privado aliado ao ensino a distância, em detrimento das instituições públicas e do ensino presencial, tem gerado rebatimentos para o Serviço Social, fazendo com que inúmeros profissionais vivenciem a precarização do trabalho.

À vista disso, cabe às entidades representativas do Serviço Social, junto à categoria profissional, intensificar o debate acerca da incompatibilidade entre modalidades de ensino precarizadas e mercantilizadas frente ao modelo de formação profissional proposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. É válido mencionar que o debate não objetiva menosprezar e/ou realizar críticas diretas a profissionais e estudantes

do ensino a distância e/ou privado, mas de compreender como o capital tem usufruído do âmbito educacional para propiciar a precarização das relações de trabalho e da vida social.

Referências

ALENCAR JÚNIOR, O. G. de. O protagonismo do ensino privado na apropriação dos recursos públicos da educação superior brasileira. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOINPP), 3., 2015, São Luís. *Anais [...]*. São Luís, 2015.

ALVES, L. D. A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural. *Katálysis*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 212-221, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1995.

BEHRING, E. R. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. *Anais [...]*. Vitória, 2018.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022* [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC n. 528, de 6 de junho de 2024*. Disponível em: Portaria-mec-528-2024-06-06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

CARDOSO, P. F. G. Ética e formação profissional em Serviço Social: do conservadorismo à emancipação. *Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 325-334, set./dez. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *Perfil de assistentes sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional*. Brasília: CFESS, 2022.

CFESS; CRESS-RJ; ABEPSS; ENESSO. *Nota das entidades sobre o trabalho remoto emergencial*. Disponível em: CFESS — Conselho Federal de Serviço Social. Acesso em: 16 jul. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

FERNANDES, L. D. S.; GOIN, M.; ROCHA, I. L. da. Capital pandêmico e ensino remoto: o posicionamento político do Serviço Social. *Temporalis*, Brasília, ano 21, n. 41, p. 87-101, jan./jun. 2021.

FILHO, R. de S.; GURGEL, C. *Gestão democrática e Serviço Social: princípios e propostas para a intervenção crítica*. São Paulo: Cortez, 2016. v. 7. (Biblioteca Básica de Serviço Social).

GONÇALVES, P. P.; SILVA, C. N. da. Educação a distância e formação profissional do/a assistente social: elementos para o debate. *Katálisis*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 90-100, jan./abr. 2020.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *A conta do desmonte: balanço do Orçamento Geral da União 2021*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/BalancoOrçamento2021-Inesc-1.pdf?x12453>. Acesso em: 24 jul. 2024.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: CFESS (org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEWGOY, A. M. B.; MACIEL, A. L. S. O projeto de formação em Serviço Social: análise da sua trajetória histórica no período de 1996 a 2016. *Temporalis*, Brasília, ano 16, n. 32, jul./dez. 2016.

LIMA, K. R. de S.; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2009.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociales*, Santiago: Flacso, n. 5, jun. 1973.

MUNIZ, D. F. G. da S. *Ensino a distância na formação profissional: uma análise das produções do Serviço Social*. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

OSORIO, J. *O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. *Katálisis*, Florianópolis, v. 12 n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução: Rita Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

SANTANA, J. V.; STAMPA, I.; CARVALHO, D. B. B. de. A pós-graduação em Serviço Social no contexto ultraneoliberal. In: JOAZEIRO, E. M. G.; GOMES, V. B. (org.). *Serviço Social: formação, pesquisa e trabalho profissional em diferentes contextos*. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 63-86.

SILVA, A. F. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização da educação superior no governo de FHC. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação, Goiânia: UFG*, v. 30, n. 1, p. 75-98, jan./jun. 2005.

SILVA, E. R. E. da; MENEZES, S. V. T. de; SANTOS, D. S. dos. Reflexões sobre o aprofundamento da contrarreforma na educação superior nos governos Temer e Bolsonaro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: atravessamentos do neoliberalismo nas políticas públicas no contexto pandêmico, 5., 2021, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

Sobre as autoras

CARLA GABRIELA NOBRE DA SILVEIRA – Assistente social. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Bolsista Capes (2024-2026).

E-mail: carlagabrielanobresilveira@gmail.com

TERESA CRISTINA MOURA COSTA – Assistente social. Doutora em Serviço Social. Professora adjunta de Serviço Social e junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

E-mail: tcmcosta@ufpi.edu.br

