

SERVIÇO SOCIAL, TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Izabel Cristina Dias Lira¹
Jaime Hillesheim²

Resumo: Neste texto são apresentadas algumas reflexões sobre como as formas de uso dos avanços tecnológicos têm impactado e tensionado a formação profissional em Serviço Social. Para isso se utilizou a pesquisa bibliográfica. Os resultados reafirmam que, apesar das rápidas e intensas inovações tecnológicas, as Diretrizes Curriculares formuladas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) continuam atuais e respondem às necessidades da formação em Serviço Social. Destaca-se que as tecnologias constituem mediação essencial para a oferta da “educação-mercadoria”, mas também para a reconfiguração das relações entre os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem. Entendendo a tecnologia como um campo de disputa,

1 Professora dos cursos de graduação em serviço social, e do Programa de pós-graduação em política social da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho e Sociabilidade. Coordenadora da pesquisa sobre *Serviço Social e inovações tecnológicas: o debate no âmbito da formação profissional*.

E-mail: izabel.lira@ufmt.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6008725493517609>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4841-6246>

2 Professor dos cursos de graduação e pós-graduação em serviço social da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenador da pesquisa sobre *Serviço Social, Trabalho e Inovações Tecnológicas* e membro do coletivo de pesquisadores que desenvolve estudo sobre *TIC em Políticas Sociais: desafios do acesso e intervenções profissionais*, ambos com financiamento do CNPq. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas: Trabalho, Questão Social e América Latina, vinculado ao PPGSS/UFSC.

E-mail: jaimeh@ufsc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5960974102571301>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2798-6418>

defende-se que esta deve ser apropriada sob o ponto de vista da direção social que sustenta o projeto de formação do Serviço Social brasileiro.

Palavras-chave: Serviço Social. Transformações tecnológicas. Formação Profissional.

SOCIAL WORK, CONTEMPORARY TECHNOLOGICAL TRANSFORMATIONS AND CHALLENGES FOR PROFESSIONAL TRAINING

Abstract: This text presents some reflections on how the uses of technological advancements have impacted and challenged professional training in Social Work. Bibliographic research was used for this purpose. The results reaffirm that, despite the rapid and intense technological innovations, the Curriculum Guidelines formulated by ABEPSS remain relevant and respond to the needs of Social Work training. It is highlighted that technologies constitute essential mediation for the provision of “education-as-commodity,” but also for the reconfiguration of relations between the subjects involved in pedagogical and teaching-learning processes. Understanding technology as a field of conflict, it is argued that it should be appropriated from the perspective of the social direction that sustains the training project of Brazilian Social Work.

Keywords: Social Work. Technological transformations. Professional training.

Introdução

Neste artigo se pretende apresentar algumas reflexões sobre como as formas de uso dos avanços tecnológicos têm impactado e tensionado a formação profissional em Serviço Social. Ao fazer isso, procura-se localizar este debate no interior do projeto ético-político comprometido com a construção de processos sociais que possam fortalecer as lutas pela emancipação humana e, mais especificamente, no bojo de um projeto de formação sustentado por uma teoria social crítica. Nesse sentido, o debate proposto leva em consideração, por um lado, as atuais Diretrizes Curriculares (DC) para os cursos

de Serviço Social formuladas no âmbito da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e, por outro, as ofensivas do capital sobre a educação, notadamente sobre a educação superior no Brasil.

A hipótese de trabalho é de que, apesar das rápidas e intensas inovações tecnológicas, as Diretrizes Curriculares formuladas há quase trinta anos continuam atuais e respondem às necessidades da formação na área do Serviço Social, a despeito dos tensionamentos decorrentes da ofensiva do capital sobre a educação. No contexto dessa ofensiva, as tecnologias têm constituído uma mediação essencial para a oferta da “educação mercadoria”, mas também para a reconfiguração das relações entre sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos e nos processos de ensino-aprendizagem.

As discussões expressas no presente artigo são sínteses feitas a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, levando em conta produções intencionalmente selecionadas, e que utilizou, de forma complementar, fontes documentais³. Trata-se de uma abordagem de natureza qualitativa desenvolvida a partir de questões que têm norteado as iniciativas de pesquisa dos autores.

Os manuscritos estão organizados em duas outras seções além desta de natureza introdutória. Na segunda seção se direciona a análise para o projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares em face dos fluxos intensos de transformações tecnológicas, indicando os desafios a serem enfrentados para garantir a efetividades das referidas diretrizes. Na terceira seção são problematizadas as mudanças na educação brasileira no contexto de mercantilização e seus impactos

3 Documentos como as legislações que normatizam a Educação Superior, e as relacionadas ao Ensino a Distância no país. As que foram utilizadas como fontes estão indicadas no texto, ou nas referências.

na formação profissional. Ao mesmo tempo são apresentadas algumas reflexões sobre os desdobramentos dos processos relacionados à intensificação do uso de diferentes tecnologias, especialmente de base digital, no campo educacional e, particularmente, na formação em Serviço Social. Por fim, são apresentadas algumas conclusões nas quais se enfatizam alguns aspectos que se julgam centrais em relação às discussões desenvolvidas.

A atualidade das Diretrizes Curriculares formuladas no âmbito da ABEPSS em face de intensas transformações tecnológicas

As transformações tecnológicas em curso na quadra histórica contemporânea têm sido objeto de muitas reflexões levadas a cabo a partir de diversas perspectivas teóricas e políticas. Tais reflexões envolvem análises sobre o impacto dessas transformações em diferentes dimensões da realidade social. O tema também tem sido objeto de inúmeras pesquisas no âmbito educacional⁴, campo no qual a tecnologia tem sido ora entendida como fim do processo educativo, ora como meio para facilitar e potencializar a aprendizagem.

Considerando as contradições que envolvem as necessidades do processo de produção e reprodução do capital, os impactos da intensificação do uso de tecnologias têm suscitado preocupações na área do Serviço Social. Como se verifica na seção subsequente do presente artigo, também no âmbito da formação, razões não faltam para isso. No intento de localizar os desafios postos nesta dimensão

4 Como por exemplo as pesquisas de PREVITALI, Fabiane S., FAGIANI, Cílon C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.) [et al]. Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020); Barreto (2019); Mancebo (2019), incluídas nas referências do texto, entre outras.

(a da formação), um primeiro questionamento se impõe: na área do Serviço Social, o projeto de formação expresso nas atuais Diretrizes Curriculares dá conta de apontar caminhos para o enfrentamento de questões que envolvem os rápidos e intensos avanços tecnológicos, cujos impactos são sentidos em todas as esferas da vida social? Como se pretende argumentar, considera-se que sim. Isso não significa desconsiderar que novas e velhas questões colocadas pela dinâmica da história incidem sobre tal projeto. Este, de modo algum, está imune aos tensionamentos provocados por diferentes projetos societários e educacionais.

Estes tensionamentos são ainda mais sentidos em face de que o projeto de formação, sempre entendido como campo de disputas, está fundamentado na crítica social, de base marxiana e marxista, e comprometido ética e politicamente com a emancipação humana e com os interesses da classe trabalhadora. Este projeto de formação do Serviço Social brasileiro pautado em uma direção social crítica e alinhado a um projeto ético-político de profissão - que, por sua vez, está articulada às lutas por um projeto societário anticapitalista -, tem sido colocado à prova em face dos avanços do pensamento conservador e da implementação de programáticas políticas e econômicas que, em sua unidade, formam um compósito de contratendências à queda das taxas de lucro do capital.

Este movimento repercute sobre a totalidade da vida social, radicalizando os antagonismos entre o capital e o trabalho. É também neste movimento que se precisa localizar as necessidades de o capital promover a reorganização da esfera da reprodução social, notadamente do Estado e, mais particularmente, da universidade e da política educacional de modo a torná-las funcionais às exigências do próprio desenvolvimento capitalista.

E, considerando o contexto brasileiro, estas mudanças tiveram como tendência a adoção de políticas de mercantilização da educação, flexibilização curricular, destruição das universidades públicas e ampliação do Ensino Superior privado. É justamente neste contexto regressivo de ofensiva do capital sobre o trabalho que as atuais Diretrizes Curriculares para a formação em Serviço Social ganharam forma e vêm sendo implementadas desde a sua aprovação em 1996.

Se opondo a uma formação fragmentada e orientada pelo desenvolvimento de competências padronizadas, as Diretrizes Curriculares formuladas no âmbito da ABEPSS, ao se consubstanciarem na aceção de que o Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho e determinada pela sociabilidade regida pelo capital, preconizam um projeto de formação no qual se pretende forjar um perfil de sujeitos profissionais capazes de apreenderem criticamente a realidade social em uma perspectiva de totalidade e intervir sobre essa, não apenas com base em domínios e saberes estritamente instrumentais. Tal proposição vislumbra uma formação pautada na unidade dialética entre história, teoria e método potencializadora de uma práxis profissional atenta às necessidades sociais expressas nas demandas e nas requisições que se apresentam no cotidiano de trabalho de assistentes sociais nos mais diferentes espaços de atuação. Nesta mesma direção, a formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares em comento deve possibilitar ao estudante compreender criticamente o processo histórico de constituição da questão social e as mediações que configuram o trabalho profissional. Entende-se que, aí, reside também a consideração das implicações do desenvolvimento e complexificação das forças produtivas e, nessas, as constantes transformações tecnológicas e seus desdobramentos na sociedade de classes.

É justamente na unidade e articulação dos três núcleos de fundamentação⁵ que estruturam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social formuladas no âmbito da ABEPSS é que se identifica a atualidade e validade desta proposta de formação também em relação à apreensão dos impactos das transformações tecnológicas em todas as dimensões da vida social e, em particular, na formação – em face dos processos que afetam diretamente a política de educação e à formação universitária. Estes impactos, por certo, não estão dissociados dos processos que se operam na esfera do trabalho profissional, haja vista que tais transformações têm alterado, significativamente, os processos de trabalho nos quais se inserem assistente sociais, bem como as condições objetivas e subjetivas da reprodução social do conjunto da classe trabalhadora.

Do mesmo modo, advoga-se a atualidade e vigor das referidas Diretrizes Curriculares na medida em que nessas constam orientações quanto aos processos autoimplicados na profissionalização do Serviço Social e nos quais as estratégias e técnicas de intervenção não são desprezadas, mas consubstanciadas em questões fundamentais que se impõe na realização do trabalho profissional:

[...] o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção (ABEPSS, 1996, p. 14).

Na medida em que a dimensão técnico-operativa, articulada às dimensões teórico-metodológica e ético-política, é valorizada,

5 Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

entende-se que também aí o uso de tecnologias - inclusive as de informação e comunicação — pode ser legitimamente compreendido, já que envolve instrumentos, procedimentos e meios técnico-científicos utilizados pelo assistente social em seu trabalho cotidiano. Esse aspecto precisa ser objeto das discussões e estudos no espaço da formação, na implementação dos diferentes componentes curriculares que materializam as propostas pedagógicas dos cursos de Serviço Social. Ao se compreender as expressões instrumentos e técnicas de modo mais amplo, pode-se também asseverar que aí se inclui, em seu sentido contemporâneo, as ferramentas tecnológicas, digitais e informacionais usadas na implementação das políticas e serviços públicos, especificamente nos sistemas informacionais, nos cadastros, registros e monitoramentos de programas sociais (como CadÚnico, SUASWeb, Prontuário Eletrônico do SUAS, Prontuário Eletrônico e-SUS APS etc.).

Tais questões, como se sabe, se impõem a assistentes sociais em seus cotidianos de trabalho cada vez mais alterados em face do uso intensificado de tecnologias de base digital. E, na medida em que as Diretrizes Curriculares formuladas no âmbito da ABEPSS sinalizam para a necessidade de se compreender o trabalho profissional considerando “[...] as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social [...]” (ABEPSS, 1996, p. 12), essas se mostram importantes parâmetros para a problematização das atribuições e competências profissionais no contexto de inovações tecnológicas que atravessam as dinâmicas institucionais. Se entender a tecnologia (e a técnica) como coetânea à existência humana (Pinto, 2005), pode-se dizer que as Diretrizes Curriculares em análise não perderam sua razão de existência e, tampouco, que a direção social que essas expressam se mostra

em descompasso com os desafios impostos por uma realidade impactada pelas céleres e intensas transformações tecnológicas que se vivenciam, especialmente, desde as últimas décadas do século XX. Isso porque, em sua formulação, se levou em conta as condições e relações sociais que conformam o trabalho concreto de assistentes sociais: a relação com empregadores, com usuários, recursos materiais, humanos e financeiros disponibilizados e acionados no curso da intervenção profissional, bem como a sua articulação com outros sujeitos partícipes dos processos de trabalho nos quais se insere o assistente social (ABEPSS, 1996, p. 12). E, como se anuncia na própria apresentação do documento publicado pela ABEPSS, as referidas Diretrizes Curriculares acabam por estabelecer “[...] um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a *acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia* na contemporaneidade (ABEPSS, 1996, p. 4, grifo nosso).

Há que se destacar, ainda, que nas Diretrizes Curriculares formuladas no âmbito da ABEPSS se afirma que a formação profissional deve se pautar por um “[r]igoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social” (ABEPSS, 1996, p. 6). Inquestionavelmente, os impactos sociais decorrentes do uso das mais diversas tecnologias, que têm produzido efeitos deletérios sobre a classe trabalhadora em razão da racionalidade que orienta sua produção e utilização na sociabilidade capitalista e exigem o rigor teórico, histórico e metodológico mencionado, a fim de que possam ser compreendidos para além de suas expressões mais imediatas.

Tendo como pressuposto de que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social em comento, conforme se argumenta, se mostram atuais e em consonância com os desafios que se colocam no contexto das intensas transformações tecnológicas, aparece que há questões ainda a serem enfrentadas: é possível pensar o processo formativo/educativo/pedagógico dissociado do desenvolvimento tecnológico?; como o uso de inovações tecnológicas no campo educacional podem convergir com o projeto profissional que se defende no Serviço Social brasileiro? Como a profissão vai se posicionar diante da tendência de hibridização do ensino (que é apresentada como estratégia metodológica e não como modalidade de ensino), considerando as contundentes críticas ao ensino a distância?

Em consonância com a direção social expressa nas Diretrizes Curriculares é preciso confrontar as narrativas nas quais se defende a qualidade da educação pela intensificação do uso de ferramentas tecnológicas e suas virtudes, haja vista que tais narrativas encobrem interesses econômicos e políticos e posicionamentos ideológicos que precisam ser desvelados. Ampliando os questionamentos supramencionados, ainda se pergunta: como o Serviço Social se posicionará diante das transformações tecnológicas que atravessam também a dinâmica da formação profissional? Assumirá uma postura de assimilação? De oposição convicta? De crítica a racionalidade que tem orientado o uso da tecnologia?

Entende-se que as inovações tecnológicas devem ser incorporadas como instrumentos, como meios que possam potencializar a aprendizagem crítica, ampliar acesso à informação e favorecer a reflexão sobre o trabalho profissional, sem que se renuncie o caráter formativo integral e crítico delineado nas atuais Diretrizes Curriculares. Embora tais recursos apresentem

reconhecidas potencialidades pedagógicas como a diversificação ou maleabilidade de procedimentos em face de determinados objetivos de ensino, de pesquisa e de extensão, a ampliação do acesso e a promoção de reformulações metodológicas, seu uso, no espaço das instituições formativas, sobretudo nas de natureza privada, tende a reproduzir lógicas mercadológicas e tecnocráticas, convertendo as atividades educativas em ações prescritivas cada vez mais padronizadas e controladas. E, como já sinalizado, este é um aspecto que deve merecer atenção. Por isso, na sequência são trazidas para a reflexão as mudanças na educação brasileira diante da ofensiva do capital sobre a política educacional, bem como os impactos da intensificação do uso de tecnologias digitais nos processos pedagógicos, especialmente, na formação em Serviço Social.

Educação Superior, Inovações Tecnológicas, e a Formação no Serviço Social

As relações entre educação e trabalho no capitalismo, já amplamente discutidas na literatura especializada, indicam elementos que contribuem para análise das manifestações particulares dessas relações na educação superior no Brasil. O redirecionamento dessa política verificado, também, em outros níveis da formação, sofre a influência das demandas educacionais relacionadas com as formas como o trabalho está organizado no desenvolvimento do capitalismo monopolista, financeirizado, com prevalência do uso das inovações tecnológicas digitais e da maneira como as relações entre as classes, nessa sociedade, estão postas. Além disso, a educação tem ainda um papel ideológico relevante no que se refere à difusão da sociabilidade articulada ao projeto societário burguês.

Compatível com a acumulação flexível vem se operando a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas educacionais, sendo essas voltadas às demandas de [...] “novas” qualificações profissionais, educacionais e comportamentais [...] (Mancebo, 2019, p. 19). A referida flexibilização é acompanhada da tendência à diversificação do sistema de educação superior. Essa lógica está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394) nos artigos 43 a 57.⁶

Essa flexibilização da oferta, das prioridades com relação ao público ao qual se direciona, e ao *modus operandi de implementação* das propostas pedagógicas de ensino, expõem características do que se espera da formação para o trabalho flexível, atravessado por maior grau de tecnologias. Ao mesmo tempo se exige a expansão da capacidade de trabalhar intelectualmente, o que supõe a “[...] ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho” (Kuenzer, 2017, p.339 *apud* Mancebo, 2029, p. 23).

Ponderando que essa ampliação não implica na distribuição mais igualitária do conhecimento, Mancebo (2019) afirma que a desigualdade no acesso a esse é mais aprofundada. Para uma parte dos trabalhadores será viabilizado [...] o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização [...] (Kuenzer, 2027 *apud* Mancebo, 2019, p. 23).

6 Nesses artigos da LDBEN se [...] definiu a diferenciação e flexibilização da oferta nesse nível de ensino. Além disso, a LDBEN, para atender à necessidade do mercado, acresce aos cursos e programas tradicionais, abrangidos pela legislação anterior (graduação, pós-graduação e extensão), a figura dos cursos sequenciais por campos do saber e os cursos à distância (Mancebo, 2019, p. 20).

Para a grande maioria dos trabalhadores, que realizam atividades de natureza simples, com pouca qualificação, e que mudam muito rápido, de acordo com demandas do mercado, será suficiente o desenvolvimento de “processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias, e com os princípios da aprendizagem flexível (Kuenzer, 2017 *apud* Mancebo, 2019 p. 23). Também nos Planos Nacionais de Educação, inclusive no vigente (2014/2024 – prorrogado até dezembro de 2025), se constata a reiteração da flexibilização da formação em diferentes níveis da formação por meio do uso de tecnologias, notadamente, por meio da modalidade do ensino a distância.

A flexibilização passa a ser um direcionamento nas políticas de ensino a distância (EaD), e segundo Barreto (2019, p. 45) passa a equivaler à desregulamentação e a perpassar as dimensões envolvidas, como:

[...](1) a flexibilização de requisitos para admissão, horários e duração; (2) a flexibilização curricular, com a proposta de formação baseada em competências; (3) a flexibilização do credenciamento das instituições para oferta de cursos a distância; (4) a flexibilização dos cursos de formação e capacitação docente, com autonomia para ampliar vagas, garantir a extensão do âmbito de abrangência territorial de cursos e programas, bem como dos limites de organização e oferta de cursos prevista na LDB; (5) a flexibilização dos processos de associação entre instituições, com diferentes possibilidades, envolvendo convênios e acordos nacionais e internacionais, haja vista a constituição de diversas formas legais de consórcios ou parcerias entre instituições públicas e privadas; e (6) a flexibilização das fontes de financiamento. (Barreto, 2019, p. 45).

De acordo com Mancebo (2019) e Barreto (2019), no caso brasileiro, a modalidade do ensino a distância (EaD) tem sido a “estratégia” para ampliar o mais rapidamente possível o acesso a uma formação flexibilizada, segmentada, instrumental, com a prevalência

das prioridades do mercado de trabalho imediato. Essa forma de ensino tem viabilizado o uso das tecnologias digitais e/ou virtuais para possibilitar o alcance e disseminação do projeto pedagógico hegemônico, de forma mais rápida e a um custo relativamente compensador para os conglomerados educacionais, já que reduz uma parte dos docentes, e de outros técnicos da organização administrativa, por exemplo.

Assim, centralizou-se o foco na modalidade do ensino a distância (EaD) em contraponto ao presencial, que paulatinamente vai sendo colocado em plano secundário, e sofre processo de desgaste associado a uma “falta de eficiência” (Mancebo, 2019, p.31). Nesse movimento, torna-se difusa a finalidade, e para quem se dirige esse ensino a distância, que necessita ser analisado no que se refere a sua dimensão político-ideológica. Outro elemento associado à defesa do ensino a distância (EaD), enquanto estratégia expansionista, está relacionado ao discurso da “democratização” do Ensino Superior.

Para Dahmer (2019, p.111), o ensino a distância (EaD):

[...] portanto, será não apenas mais uma modalidade de ensino, mas fundamentalmente uma estratégia de expansão dos conglomerados educacionais que exploram o ensino superior como mercadoria, pois enxuga custos e aumenta, em progressão geométrica, a lucratividade de tais empresas. (Dahmer, 2019, p. 111).

No pós-2000 esses conglomerados educacionais passam a abrir capital na Bolsa de Valores, estabelecendo relação direta com a rede de capital financeiro (Dahmer, 2019, p. 112). Além disso, ressalta-se a participação do Estado brasileiro que contribuiu com a expansão do Ensino Superior sob essas condições, via criação de programas governamentais que transferiram recursos públicos para o setor privado, como o Programa Universidade para Todos (Prouni),

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) para o setor privado.

Ao processo de implementação da concepção mercantil através do ensino a distância (EaD), acrescenta-se sua materialização via o suporte da inovação tecnológica, que compreende não só as tecnologias digitais e/ou virtuais, mas toda uma gama de produtos e serviços de ensino a distância (WB, 2002, p. 180 *apud* Barreto, 2019 p. 40).

De acordo com Barreto (2019, p. 42), no projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB-2005), por exemplo, indica-se que:

[...] o processo de trabalho docente seja apagado pelas apostas nas TICs, de modo a garantir a veiculação de pacotes prontos e acabados”. Como o primado da racionalidade técnica, materializado na utilização intensiva das TICs, serve à despolitização das análises, as questões tendem ao deslocamento para o ponto de vista exclusivamente operacional. Como se a hipertrofia da dimensão técnica não fosse investida de sentido político determinado[...]

Nesse sentido, o ensino a distância (EaD) articula-se à lógica do mercado e:

[...] quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos (Barreto, 2019, p. 43).

Na proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) não se explicita projeto pedagógico, existe apenas uma [...] atribuição de centralidade ao ‘aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo’ (Dourado, 2008 *apud* Barreto, 2019, p. 43).

No Serviço Social, o processo de mercantilização nesse contexto já indicado tem impactado à formação, Dahmer (2019)

aponta que houve uma inversão quanto ao número de matrículas em cursos presenciais de Serviço Social que, na época da elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, eram maioria, e inseridos em Instituições de Ensino Superior universitárias, enquanto “[..] no final da segunda década do século XXI, o cenário [...] [já era] bastante diferente: a maioria das matrículas dos cursos de Serviço Social [...] [encontrava-se] em cursos de Serviço Social ofertados na modalidade de EaD e, nos cursos presenciais, a maior parte [...] em IES mercantis” (Dahmer, 2019 p. 113).

Como se pode ver, a flexibilização vem priorizando apenas a dimensão instrumental da formação, aligeirando processos pedagógicos, tornando-os operacionais. Transferindo ao uso das inovações tecnológicas a centralidade do processo pedagógico, e de “democratização” do ensino, colocando ao professor um papel de reprodutor de produtos instrucionais prontos, elaborados a partir de realidades externas ao país, que não consideram quaisquer análise crítica contextualizada, tampouco as desigualdades inerentes ao capitalismo mundializado.

A nova política de ensino a distância (EaD) de 2025⁷ apresenta mudanças com relação à exclusão de alguns cursos que passam a ser apenas presenciais, uma pequena ampliação da carga horária presencial incluída nas atividades semipresenciais, mas os pontos centrais repetem os da política de ensino a distância (EaD) anterior. Na verdade, esta nova normativa amplia a possibilidade de cursos presenciais se tornarem cursos híbridos, para que o uso de tecnologias

7 Para aprofundamento sobre as mudanças na Política de EaD indica-se a leitura do Decreto n. 12.456, de 19/05/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-politica-de-ead>. Acesso em 16/10/2025

digitais seja ainda mais estimulado para o desenvolvimento de atividades “não presenciais” (um novo léxico para disfarçar a continuação da massificação precária do ensino), complexificando as disputas no campo educacional.

A partir desses direcionamentos já apontados na política de educação superior, que beneficia interesses de grandes conglomerados internacionais da educação, promovendo o aceleração da mercantilização nessa área, é possível refletir sobre desafios que essas mudanças colocam à formação crítica na graduação (mas também na pós-graduação) em Serviço Social.

O primeiro ponto a ser considerado quanto ao ensino a distância (EaD) se refere à flexibilização curricular com a proposta de formação relacionada às competências (Barreto, 2019). Trata-se de subverter a lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, pois criam as condições para a modificação da estrutura curricular em sua operacionalização, atribuindo as mantenedoras a possibilidade de agregar disciplinas por grandes áreas de conhecimento, em módulos, e outras formas de compactação de conteúdo. Isso, a partir da autonomia dada às Instituições de Ensino Superior (IES) coloca em xeque a articulação entre os Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares defendidas no âmbito da ABEPSS.

O segundo ponto se relaciona aos desdobramentos da “centralidade das tecnologias digitais” no processo pedagógico. Tanto com relação ao papel e autonomia do professor que tem de submeter-se a “material apostilado” elaborado por terceiros - com programas de aulas, de forma padronizada pelas Instituições de Ensino Superior - quanto à fragilização da interação pedagógica, pois as possibilidades de diálogos entre docentes e estudantes, mediados por aparatos tecnológicos, apresenta problemas, tendo em

vista a condição de acesso (qualidade da internet, do computador, entre outros). Soma-se a isso a ampliação de atividades assíncronas, realizadas pelo estudante fora de horário de aula propriamente dita. Aliás, as tecnologias aparecem como a resolução de todos os problemas, pois levam o “conhecimento” padrão, instrumental de forma rápida. Concorde-se com Barreto (2019) quando afirma que a forma como é feito o uso das tecnologias no ensino a distância (EaD), junto com a retirada dos estudantes do ambiente universitário, acaba contribuindo com o “esvaziamento da formação como prática social” (Barreto, 2019, p. 45).

Além disso, vale considerar que os serviços informacionais, operacionalizados com base nessas tecnologias, são monopólio de grandes conglomerados internacionais que controlam o acesso, o produto, e a forma como será distribuída a “informação ou o conhecimento”⁸.

A relação pedagógica necessária à formação no Serviço Social precisa ser objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, processo a ser construído coletivamente, observando os parâmetros indicados nas Diretrizes Curriculares. Esta relação exige condições que considerem o perfil profissional esperado, a condição dos estudantes, as estratégias educacionais que podem incorporar tecnologias como instrumentos, de forma complementar e subordinadas ao direcionamento pedagógico para o que a formação coloca como fundamental ao perfil profissional. É possível identificar que as formas como as tecnologias vêm sendo utilizadas criam óbices à relação pedagógica efetiva com docentes qualificados. O que vem ganhando espaço são práticas baseadas em materiais padronizados que reiteram uma dimensão instrumental da

8 Para entender o argumento da simplificação que identifica informação com o conhecimento e até com a formação, ver Barreto (2019, p. 43-44).

profissão, com conteúdos restritos e de baixa qualidade, que vão na direção contrária à da formação crítica preconizada e expressa nas atuais Diretrizes Curriculares formuladas no âmbito da ABEPSS.

Conclusões

As transformações tecnológicas em curso impõem desafios significativos à educação e à formação profissional em Serviço Social, exigindo uma análise crítica que vá além de suas manifestações imediatas e reconheça os impactos dessas transformações sobre todas as dimensões da vida social. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares formuladas no âmbito da ABEPSS mantêm sua relevância e atualidade, pois nessas se defende a necessidade do rigor teórico, histórico e metodológico para apreender criticamente a realidade social, na qual as transformações tecnológicas são uma de suas dimensões constitutivas, a partir de uma perspectiva de totalidade, bem como se advoga a unidade entre as dimensões teórico-metodológica ético-política e técnico-operativa do trabalho profissional.

Os princípios e diretrizes aqui analisados evidenciam um projeto de formação no qual o desenvolvimento do pensamento crítico se articula com as habilidades e capacidades práticas em face das demandas profissionais. Além disso, o projeto de formação expresso nas Diretrizes Curriculares se coaduna com uma concepção de que a tecnologia só pode ser pensada no contexto das relações sociais nas quais essa é produzida. Nesse sentido, assim como o próprio projeto de formação é um campo de disputa, a tecnologia também o é. No campo da educação, portanto, à luz da direção social do referido projeto formativo, a tecnologia traduzida em um conjunto muito variado de meios de aprendizagem, não pode ser usada para obstar ou

secundarizar o caráter crítico previsto naquele projeto e, tampouco, ser usada para reproduzir lógicas mercadológicas e tecnocráticas que tendem à padronização e ao controle das práticas educativas.

Referências

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 Assembléia 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. Acesso em: 13 out. 2025.

BARRETO, Raquel G. Política educacional brasileira e o ensino a distância (EaD) como estratégia expansionista. In: PERREIRA, Larissa Dahmer, SOUZA, Andréa C. V. (orgs). **O ensino a distância na formação em Serviço Social: análise de uma década**. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. Disponível em: https://www.e-papers.com.br/produto/o_ensino_a_distancia_na_formacao_em_servico_social/?v=dc634e207282 Acesso em: 12 de set. 2025

BEZERRA, Arthur Coelho. Tecnologia e trabalho precarizado: crítica da economia política do capitalismo digital. **Revista O Social em Questão**, Ano XXVII, n.º 58, jan./abr., 2024. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/65344/65344.PDF>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRITTOS, Valério Cruz; BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. Paradigma digital: capitalismo, cultura e esfera pública. **Revista O público e o privado**, n.º 14, jul./dez.; 2009. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2692/2347>. Acesso em: 18 out.2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação

superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, publicado em 20/05/2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-politica-de-ead>. Acesso em 16/10/2025.

BRASIL. **Decreto no 5.800 de 08 de maio de 2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em: 3 mar. 2018.

MANCEBO, Deise. Acumulação flexível e educação superior: qual formação e para que força de trabalho? In: PERREIRA, Larissa Dahmer, SOUZA, Andréa C. V. (orgs) [et all]. **O ensino a distância na formação em Serviço Social: análise de uma década**. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. Disponível em: https://www.e-papers.com.br/produto/o_ensino_a_distancia_na_formacao_em_servico_social/?v=dc634e207282 Acesso em: 12 de set. 2025.

PEREIRA, Larissa Dahmer, SOUZA, Andréa C. V. de. Formação profissional em Serviço Social no contexto de expansão mercantilizada: análise de uma década. In: PERREIRA, Larissa Dahmer, SOUZA, Andréa C. V. (orgs) [et all]. **O ensino a distância na formação em Serviço Social: análise de uma década**. Rio de Janeiro: E-papers, 2019. Disponível em:

https://www.e-papers.com.br/produto/o_ensino_a_distancia_na_formacao_em_servico_social/?v=dc634e207282 Acesso em: 12 de set. 2025.

PINTO, Álvaro V. **O conceito de Tecnologia** [vol. 1]. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.